

# PEDAGOGICKÁ

*orientace*

2/2002



## Obsah

<b>Filozofie výchovy a vzdělávání</b> .....	<b>2</b>
KAŠČÁK, O.: Zmeny perspektív? .....	2
SKALKOVÁ, J.: Problém osmiletých gymnázií .....	26
<b>Změny ve vzdělávání učitelů</b> .....	<b>44</b>
SPILKOVÁ, V.: Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie .....	44
KOHLBERG, W. D.: Systémová mobilita jako teoretický vůdčí pojem pro vzdělávání učitelů v Evropě .....	55
FILOVÁ, H.: Osobnostní příprava budoucích učitelů primární školy	63
VALENTA, J.: Možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostního a sociálního rozvoje budoucích (i stávajících) učitelů .....	69
KOVÁČIKOVÁ, D.: Dejiny školstva a pedagogiky ako súčasť profesionálnej prípravy učiteľa a vychovávateľa .....	86
MUSIL, J.: Vědní disciplíny a školské předměty .....	90
<b>Výzkumná sdělení</b> .....	<b>92</b>
NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J.: Školní podmínky pro přístup žáků k učivu jako k instrumentu řešení životních problémů .....	92
KNAUSOVÁ, I.: Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí .....	99
ČECH, T.: Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti .....	108
ŠRÁMEK, R.: Vnitřní proměna školy a rozvoj pedagogické diagnostiky .....	114
<b>Diskuse</b> .....	<b>116</b>
BLÍŽKOVSKÝ, B.: Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnost? .....	116
<b>Z praxe škol</b> .....	<b>122</b>
Co mi dala a vzala praxe na VOŠS ( <i>Jiřina Dousková</i> ) .....	122
<b>Ze života ČPdS</b> .....	<b>124</b>
Několik slov k životnímu výročí Doc. PhDr. Zdenky Veselé, CSc. ( <i>Vladimír Jůva, sen.</i> ) .....	124
Vzpomínka překladatele na doc. PhDr. Libora Pechu, CSc. ( <i>Andrej Pavlov</i> ) .....	125
<b>Recenze</b> .....	<b>127</b>
Müllerová, L. Řízení kurikula ( <i>Břetislav Voženilek</i> ) .....	127
Černíková, V., Makariusová, V., Sedláček, V. Sociální ochrana ( <i>Pavel Mühlpachr</i> ) .....	129

# Filozofie výchovy a vzdelávání

---

---

## Zmeny perspektív?

Rekontextualizácia pohľadov na výchovno-vzdelávací proces  
vplyvom radikálneho individuálneho konštruktivismu  
a postmoderného sociálneho konštruktivismu.

Ondrej Kaščák

*(Dokončení z minulého čísla)*

### 2. Postmoderný sociálny konštruktivismus

To, čo považujeme za odveky vnútorné, naše vedomie, nie je ničím iným ako ostatní v nás.

*Luigi Pirandello*

Myslím, že TY a ja myslíme, že som. Teda som.

*Sociálno-konštruktivistický variant  
Descartovho „Myslím. Teda som.“*

Sociálny konštruktivismus (termín, ktorý v roku 1988 zaviedla pracovná skupina psychologickkej fakulty Bochumskej univerzity) so sebou prináša obrat perspektívy smerom k ešte dôslednejšiemu holizmu. Vychádza totiž z predpokladu, že každá intencionalita (a teda aj tá radikálno-konštruktivistická) je v podstate exteriórna. Máme teda dočinenia s presvedčením, že „ľudské a kváziludské vnútro treba vysvetľovať na základe toho, čo sa deje mimo neho (a najmä na základe miesta človeka v spoločenstve ľudí), a nie naopak“, že „sa musíme obrátiť navonok, nie dovnútra, t. j. smerom k sociálnemu kontextu“ (Rorty, 2000, s. 161, 176). Podľa tejto predstavy je každý autopoietický systém, a teda aj ľudský mozog, napojený na niečo vonkajšie. „Keby sme ho odpojili, prestal by fungovať ako mozog. Bol by iba hromadou buniek.“ (Rorty, 1993, s. 235) Pôvodná antireprezentacionistická téza „poznávanie sa nechápe ako reprezentácia ‚sveta tam vonku‘, ale ako nepretržité utváranie *určitého* sveta“ (Maturana a Varela, 1991, s. 7), ktorú zaviedli radikálni konštruktivisti, nemusí podľa predstaviteľov sociálneho konštruktivismu nevyhnutne vyústiť do radikálno-konštruktivistického

tvrdenia, že kľúčovými sa stávajú konštrukcie „pozorovateľa“ sveta, teda konštrukcie individuálne. Sociálny konštruktivismus tvrdí, že rovnako legitímnou konzekvenciou tohto tvrdenia môže byť *zdôraznenie konštrukcií „pozorovateľov“ sveta, teda konštrukcií množstva individuí, t. j. sociálnych konštrukcií*. Zdôraznenie intersubjektívnych, sociálnych súvislostí pre individuálnu autopoiesis sa teda stáva kľúčovým. (V rámci biologickej fenomenológie sa argumentuje napr. procesom tzv. „tropholaxis“, t. j. príjmu potravy u sociálnych insektov, napr. u mravcov, kde pri vývine larvy na kráľovnú nehrajú rozhodujúcu úlohu sebaorganizačné genetické faktory, ale predovšetkým jej výživa, teda to, ako a čím ju „societa“ mravcov kŕmi.) Z hľadiska tejto pozície *sú poznávanie, vnímanie a myslenie najmä spoločenskými a nie nutne individuálno-psychologickými výkonmi*, sú – ako tvrdil už aj Vygotskij – formované spoločensky, prostredníctvom konkrétneho sociálneho diskurzu. Preto môžeme luhmannovsky hovoriť o „*posthumanistickej teórii poznania*“. Radikálny konštruktivismus je ešte stále typický svojím humanizmom – poznanie má prevažne subjektívny, individuálny charakter, je pravé a (subjektívne) „pravdivé“, pokiaľ pramení alebo korešponduje s internými poznávacími mechanizmami, ktoré sú jedinečné. Sociálny konštruktivismus svojím posthumanizmom presúva otázku o pravosti poznania do roviny pragmatickej. Hovorí, že poznanie logicky vyúsťujúce z individuálnych štruktúr organizmu, teda poznanie subjektívne pravdivé, ešte nemusí korešpondovať s poznaním „objektívne“ pravdivým (napr. v prípade žiacich miskoncepcií), rozumej s poznaním interpersonálnym, ktoré je vo vzájomnom spoložití azda najdôležitejšie. Ak tu zaznelo slovo „objektívny“, nejedná sa o návrat k akémusi reprezentacionizmu (svet ako je v skutočnosti). Aj radikálny a aj sociálny konštruktivismus sa dívajú na poznanie ako na aktivitu ducha, t. j. ako schopnosť vytvárať a nie ako schopnosť odzrkadľovať, či nachádzať, sú teda antirepresentacionistické. Rozdiel je však v tom, že radikálny konštruktivismus dospel k predstave akejsi subjektívnej objektivity (svet ako ho konštruujem ja), a sociálny konštruktivismus k *objektívite intersubjektívnej, k objektívite ako sociálnej dohode (svet ako ho konštruuje väčšina)*, ako zhode so štandardami ustanovenými v ľudskom spoločenstve. Tento kuhnovský postoj – vysvetľovanie racionality, objektívnosti a pravdy odvolávaním sa na to, čo nám dovoľuje povedať konkrétne spoločenstvo – nazval Rorty (2000) pojmom „*epistemologický behaviorizmus*“. Podľa tejto predstavy žijeme predovšetkým v takom svete, ktorý si utvárame spoločne s ostatnými. Fundamentom takéhoto sveta, sveta ako „sociálneho systému“ (Hejl), je množstvo individuí, ktoré si vytvorili a aj zdieľajú porovnateľnú, či zhodnú konštrukciu skutočnosti, prispôsobili jej svoje konanie (ktoré je mierou adekvátneho zaobchádzania s touto skutočnosťou), a ktoré vzhľadom na túto konštrukciu skutočnosti aj spolu intera-

gujú. Žijeme teda v sociálnom svete, v ktorom sme na druhých odkázaní, a preto zdrojom epistemickej autority, čiže aj pravdivosti nášho poznania môže byť len ľudské spoločenstvo. Nespochybniteľné poznanie je preto vecou sociálnej praxe, stáva sa produktom komunikačného systému danej spoločnosti. Pravda sa zo sociálno-konstruktivistického hľadiska stotožňuje „s názorom predurčeným na to, aby s ním v konečnom dôsledku súhlasili všetci“ (Rorty, 2000, s. 250). Ak sa teda zdôrazňujú intersubjektívne procesy, procesy sociálneho „dohadovania sa“, či „súhlasenia“, tak objektívnymi a pravdivými môžu byť aj „viery, na ktorých sa vieme zhodnúť“ (Rorty, 1991, s. 201), s ktorými súhlasíme, teda konvenčné poznávacie postoje k niečomu ako napr. presvedčenia, domnienky a pod. „Úplne stačí vysvetliť, prečo ľudia veria, že X existuje“ (Rorty, 1993, s. 226) a nie je teda potrebné uvažovať o tom, či X existuje v skutočnosti. Poznanie sa začína chápať ako to, v čo v našom spoločenstve môžeme odôvodnene veriť, ako to, v čo veriť je pre nás lepšie. Pravdivé poznanie takto vzniká na základe tzv. „oprávnenej tvrditeľnosti“ (Rorty, 2000), t. j. odôvodnenosti spočívajúcej na „všeobecnej“ prospešnosti. „Predstava je pravdivá, pokiaľ je pre náš život prospešnejšie veriť jej.“ (Machala a Klusák, 1993, s. 21) Pragmatická oprávnenosť určitého javu, či výroku spočíva teda v tom, že je pre nás (t. j. naše spoločenstvo) niečím užitočný, že plní určitú funkciu, ktorá sa osvedčila v praktickom zmysle, t. j. že nám určitým spôsobom napomáha vysporiadať sa s našimi životmi (čím sa fakticky pripúšťa aj pravdivosť výrokov o neexistujúcich objektoch, ak nám nejakým spôsobom uľahčujú život). O pravdivosti poznania podľa sociálneho konstruktivismu nerozhodujú ani vzťahy reprezentácie a ani zákonité vyplývanie z neurobiologických štruktúr organizmu, ale predovšetkým všeobecná prijateľnosť daného tvrdenia v societe spočívajúca v jeho účelovej opodstatnenosti. Rozhodujúce sú teda pragmatické kritériá. Z tohto hľadiska možno poznanie považovať za sociálne zdôvodnené presvedčenia, „ktoré nám úspešne pomáhajú robiť to, čo chceme“ (Peregrin, 1994, s. 386). Znamená to, že „poznanie chápeme vtedy, keď chápeme sociálne zdôvodnenie presvedčenia“ (Rorty, 2000, s. 143), keď sledujeme a poznáme procedúry zdôvodňovania, ktoré príslušná kultúra používa. Každá kultúra totiž zaisťuje legitimitu svojho sveta opakovaním určitých rozprávání, niekedy aj anekdotických. Poznanie, t. j. konštrukcie danej society sa naučíme chápať vtedy, keď pochopíme príbehy, teórie a koncepcie sveta, s ktorými pracuje . . .

Ak sme v predchádzajúcich riadkoch použili také pojmy ako „sociálna dohoda“, „všeobecný súhlas“, „všeobecná prospešnosť“ atď., neoperujeme v moduse nejakého ideálneho a univerzálneho spoločenstva. Rortyho koncepcia zdôrazňujúca formatívny vplyv spoločenstva ľudí je totiž zásadne koncipovaná „etnocentricky“, to znamená, že každé ľudské spoločenstvo

ovplyvňuje svojich členov iným, zásadne špecifickým spôsobom, t. j. „pracuje s vlastným svetlom“ (Rorty, 1991, s. 198). Ak sa teda hovorí o všeobecnej prospešnosti a zhode, tak sa tým myslí, že väčšina členov určitého konkrétneho spoločenstva zdieľa v nejakej záležitosti spoločné názory, či predstavy. Slovo „pravdivý“ sa teda používa v zmysle „nás“. Každá univerzálnosť a objektivita je niečia univerzálnosť a objektivita, slúži niekomu. Hovoriť o poznávaní a objektivite má teda zmysel len na pozadí konkrétneho spoločenstva a jeho pravidiel. „Pravdivosť je vecou zhody – povedané Wittgensteinom – s pravidlami jazykovej hry, ktorú ja a spoločenstvo, do ktorého patrim, hráme.“ (Peregrin, 1994, s. 391) Táto wittgensteinovská téza okrem iného implikuje ešte jeden ďalší, doteraz nespomenutý, ale dôležitý fakt, že *v rámci sociálnych kontextov zohráva veľmi významnú úlohu jazyk*, prostredníctvom ktorého sa sociálna regulácia uskutočňuje, t. j. zabezpečuje sa ním sociálny konsenzus, podávajú sa ním zdôvodnenia, upevňujú sa ním presvedčenia. Konštrukcia a evaluácia našich „skutočností“ je závislá od nepretržitého prúdu interakcií a komunikácií, ktorý ústi do „čiasťočnéno paralelizovania kognitívnych systémov jednotlivých interaktantov“ (Schmidt, 1992, s. 431). Tak dochádza k vytváraniu porovnateľných konštruktov skutočnosti, na základe ktorých vznikajú tzv. „sociálne sféry“ (Hejl). Vidíme teda, že *sociálne sféry vznikajú na pozadí jazykového diskurzu, a že ich sociálny vplyv je opäť vplyvom jazykovým*. Celé sociálne dianie sa teda subsumuje pod kategóriu jazykového, pretože jazyk predstavuje „minimum vzťahov nutných pre existenciu spoločnosti“ (Poenitsch, 1992, s. 127–128). (Horeuvedené poznatky podnietili napr. aj rozvoj nových psychologických koncepcií – popri populárnej kognitívistickej psychológii sa totiž začína etablovať aj tzv. „diskurzívna psychológia“, akcentujúca sociálnu a symbolicko-komunikačnú podstatu ľudskej psychiky (pozri napr. Harré a Gillett, 2001).) Zo všetkých strán sme teda socializovaní „prostredníctvom kódov, symbolov a interpretácií, ktoré triedia našu skúsenosť, zameriavajú našu pozornosť na určité veci, niečo zvýrazňujú, niečo zakrývajú“ (Gál, 1999, s. 61). A „skutočnosť“, či „pravda“ je konštituovateľná práve len v rámci týchto obmedzených „významov“. Rôzne jazyky štruktúrujú svet rôznym spôsobom a napomáhajú tak rozličné prežívanie života. Ľudia sú teda akosi „uväznení“ vo svojom slovníku, pretože „to, čo sa vám javí, závisí od toho, ako ste o svete zvyknutí hovoriť“ (Rorty, 1993, s. 228). Sociálny konštruktivizmus teda prijíma postmodernistickú wittgensteinovsko-whorfovskú tézu lingvistického determinizmu, podľa ktorej to, čo nedokážeme povedať, nedokážeme ani myslieť (podrobnejšie pozri napr. Kaščák, 2001, s. 80–88). *Hranice jazyka však určujú nielen možnosti individuálneho konštruovania (myslenia), ale aj možnosti komunálneho diskurzu konštituujúceho sociálnu „skutočnosť“*. „Ale nariekať nad tým by bolo ako nariekať

nad faktom, že sme momentálne uväznení v našej slnečnej sústave. Ľudská konečnosť nie je námietkou proti filozofickému názoru.“ (Rorty, 1994, s. 369) Mali by sme sa teda zmieriť s tým, že „tie isté slová a tie isté udalosti vnímame úplne odlišnými spôsobmi v závislosti od toho, aké kultúrne normy sme si osvojili, s akým chápaním sveta sme sa stotožnili. Každá kultúra má svoje invarianty a svoje kultúrne kódy a systémy pravidiel, ktoré ju stabilizujú a určujú spôsob, akým príslušníci danej kultúry svet vnímajú, ako o ňom rozmýšľajú, a ktoré sú neprevoditeľné do invariantov, kódov a pravidiel inej kultúry“ (Gál, 1997, s. 201). Výraz „správny“, či „pravdivý“ sa teda chápe v zmysle „vhodný pre tých, ktorí hovoria rovnako ako my“. Jazyk teda možno skutočne chápať heideggerovsky ako „príbytok bytia“, od ktorého sa odvíja celá sociogenéza človeka. V dôsledku uvedených poznatkov však ľudia na celom svete zastávajú nielen rôzne politické názory a náboženské presvedčenia, ale v skutočnosti žijú v rozličných svetoch. Potom už však nemáme rozdielne vysvetlenia tej istej veci, ale rozličné vymedzenia a rozličné veci. Preto napr. u učiteľov v multikultúrnej triede vzniká nebezpečenstvo, že na základe absolutizácie svojich kultúrnych mérietok neporozumejú „pravdám“ vyplývajúcim z etnického resp. sociálneho zázemia žiaka a dospejú k nesprávnej – „etnocentrickej“ interpretácii jeho správania v škole či v triede, resp. jeho problémov s učením sa. Problém je v tom, že „videné ‚zvnútra‘ (pozn. napr. učiteľom), sú pravidlá danej jazykovej hry (pozn. povedzme hry Západu) objektívnou nutnosťou; videné ‚zvonku‘ (pozn. napr. rómskym žiakom), sú proste kontingentnými faktami“ (Peregrin, 1994, s. 391). Tohto nebezpečenstva by si mali byť vedomí všetci, ktorým dalo dané spoločenstvo právo posudzovať druhých. Sociálny konštruktivizmus si túto dilemu taktiež uvedomuje a snaží sa o jej pragmatické riešenie. Vie, že zaoberanie sa radikálno-konštruktivistickou otázkou, aký máme neurobiologický potenciál a aké rôznorodé možnosti v oblasti poznávania z neho vyplývajú, má význam len vtedy, ak by pred nami stála vízia absolútnej slobody. Sociálny konštruktivizmus si však uvedomuje, že tieto možnosti sú a budú v „panoptickej“ (Foucault), mediálnej a „hyperreálnej“ (Baudrillard) spoločnosti Západu neustále limitované a aj určované socio-kultúrnou sférou a jej jazykom. Vychádza teda skôr z toho, že človek sa počas celého svojho života nejakým spôsobom účastní na takejto spoločenskej (realite), a preto by bolo užitočnejšie preskúmať (reálne) a nie len hypotetické možnosti jeho poznávania, t. j. priebeh jeho poznávania v konkrétnych spoločensky vytvorených (a selektovaných) a jazykovo regulovaných prostrediach (ako sú napr. práca, médiá, škola a pod.). Snaží sa preto zamerať na analýzu tejto sféry, na to, ako pôsobí, čo umožňuje a čo nie, aby tak poskytol komplementárne hľadisko ku koncepcii radikálno-konštruktivistickej. Zatiaľ čo pozícia radikálneho konštruktivizmu v zrkad-

lovej sieni teda automaticky implikovala predstavu, podľa ktorej sociálna regulácia funguje len v závislosti od kognitívnej autonómie, tak zmena polohy v tejto sieni zase automaticky viedla k sociálno-konstruktivistickému stanovisku, že kognitívna autonómia je limitovaná sociálnymi rámcami, a že je v podstate len ilúziou. Sociálny konstruktivizmus teda považuje za relevantné zaoberať sa skôr spoločenskými či kultúrnymi, a nie individuálnymi konštrukciami, preskúvaním ich obsahu a dejín. Tieto konštrukcie možno hľadať len „medzi“ ľuďmi a nie „v“ človeku. *Zatiaľ čo radikálny konstruktivizmus zaujímajú predovšetkým intrapsychické procesy, tak sociálny konstruktivizmus pozoruje najmä procesy interpsychické.* Na druhej strane je sociálny konstruktivizmus podobne ako konstruktivizmus radikálny zásadne nereprezentacionistickým. Namiesto toho, aby však argumentoval kognitívnu uzavretosťou poznávajúceho organizmu, vychádza skôr z pragmatického predpokladu, že aj keby existoval nejaký priamy prístup k REALITE (s veľkými písmenami), musíme v našej reflexii a komunikácii nevyhnutne siahnuť po jazykových prostriedkoch a tie sú previazané s pravidlami sociálneho diskurzu. Vychádza teda skôr zo *sémantickej a operačnej uzavretosti sociálnych systémov.* Takýmto spôsobom *sa sociálny diskurz stáva jedinou možnou rovinou pre analýzu našich skúseností.* Konštrukcia skutočnosti sa teda vytvára predovšetkým v rámci jazykového diskurzu. Z tohto hľadiska „skutočnosť“ neexistuje v hlavách individuí, ale „v komunálnom jazykovom diskurze“ (Baecker, Borg-Laufs, Duda a Matthies, 1992). Dokonca aj rozprávanie o privátnych pocitoch a zážitkoch je z hľadiska sociálneho konstruktivizmu len súčasťou určitého špecifického diskurzu s názvom „Ako sa rozpráva o vlastných pocitoch a zážitkoch?“. „Individuálne opisy a charakterizovania vlastnej osoby nepramenia zo skúseností, ktoré sú dôsledkom slobodnej sebareflexie, mysle, či ducha, ale z kultúrne definovaných konvencií dorozumievania sa a zrozumiteľného. Jazyk chápania seba samého nepochádza zo špecifického charakteru individuálneho Ja, ale z metafor, obrazných vyjadrení, jazykových figúr a iných konvencií komunálneho diskurzu.“ (Baecker, Borg-Laufs, Duda a Matthies, 1992, s. 121) Jazyk nás teda na všetkých úrovniach „prerastá“, či predstihuje a to znamená, že sociálna jazyková konštrukcia „skutočnosti“ sa nenápadne etabluje v indivíduu a stáva sa individuálne prežívanou, ale predsa len sociálne determinovanou „skutočnosťou“. *Konštitutívne prvky takejto „skutočnosti“ sa sprostredkovávajú predovšetkým opakovaným navýkaním a legitimujú sa naratívne – tým nadobúdajú formu tradícií, zvykov, predstáv, či mýtov o tom, ako niečo je, či ako niečo má byť* (niektorí autori, napr. Chomsky, tvrdia, že majú vrodenný charakter). Ich osvojovanie prebieha samovoľne a automaticky, „žijú sa“, čím sa ešte väčšmi prehľbuje ich samozrejmosť a imperatívnosť. Mnohí svetoví literáti postrehli tento moment a nezabudnuteľne ho stvárnili vo svojich dielach. Za



všetkých uvedme aspoň T. Fontaneho „Effi Briestová“, kde moc spoločenského jazykového diskurzu nadobúda priam existenciu ohrozujúce rozmery. Sociálno-konstruktivistické skúmania sa následne zaujímajú predovšetkým o to, aký charakter a akú moc má tento *sociálno-lingvistický determinizmus*. Ako sme ukázali už na konci predchádzajúceho odstavca, konštrukciu skutočnosti danej society a z nej vyplývajúce poznanie pochopíme vtedy, keď pochopíme sociálne zdôvodnenie presvedčenia, keď sledujeme a spoznávame procedúry zdôvodňovania, ktoré príslušná kultúra používa. Preto sa sociálny konštruktivizmus snaží sledovať uvedené procedúry zdôvodňovania, ktoré sú implicitnou súčasťou spoločenských mýtov, predstáv a ponímaní. Aby takéto sledovanie bolo skutočne detailné, vyvinula Bochumská škola sociálneho konštruktivizmu (Baecker, Borg-Laufs, Duda a Matthies, 1992) nový terminologický aparát, ktorý umožňuje exaktne medzi danými pozorovanými javmi diferencovať. Rozlíšila štyri základné oblasti pri sledovaní sociálnych javov: (1) Zaviedla pojem „*komunálny systém*“, ktorý chápe ako sociálne zoskupenie určitého počtu individuí, ktoré sa vyznačuje špecifickým repertoárom gest a jazykových figúr, čiže určitým charakteristickým spôsobom interakcie. Komunálnym systémom je napr. škola, rodina, subkultúra a pod. (2) Všetko jazykové správanie, aj gestikulačné, či mimické, ktoré je v rámci určitého komunálneho systému zjavné, t. j. ktoré účastníci komunálneho systému produkujú, a ktoré sa dá pozorovať a zaznamenať, vrátane pravidiel tohto správania, sa nazýva pojmom „*komunálny diskurz*“. A práve predmetom sociálno-konstruktivistickej analýzy je tento jazykový repertoár komunálnych systémov. S ním však súvisia ešte dva ďalšie dôležité aspekty. Menšími jednotkami komunálneho diskurzu sú totiž (3) tzv. „*jazykové skripty*“. Sú to konkrétne vyjadrenia – vety, myšlienky, reakcie – určitého „účastníka“ daného komunálneho systému, ktoré „nasycujú“ komunálny diskurz. Jazykovým skriptom v komunálnom diskurze „doprava“ môže byť napr. veta typu „Pôjdem autom a budem tam skôr ako autobusom“, alebo „Na diaľnici pôjdem rýchlejšie ako stodvadiatkou, inak to nestihnem“. Predmetom sociálno-konstruktivistickej analýzy je však aj otázka, odkiaľ tieto jazykové skripty pochádzajú, čo spôsobuje, že majú takú podobu, akú majú. Skúma sa teda, čo za nimi stojí, skúmajú sa (4) tzv. „*komunálne mýty*“. Rozumejú sa pod nimi rozsiahlejšie štruktúry, až na pozadí ktorých sa jednotlivé jazykové skripty, či interakčné sekvencie stávajú zmysluplnými a plauzibilnými. Pritom si samotní jazykoví aktéri nemusia byť tohto rámca vôbec vedomí. Mýty, pretože sa prenášajú naratívne, „vyrývajú sa“ praxou a sú obsiahnuté v jazyku, pôsobia viac-menej skryto, ich účinky nie sú predmetom reflexie, a preto ani nie sú spochybňované. Tradícia, ktorú mýty „živia“, totiž neznamená len ako vnímať a konať, ale aj ako zakrývať. Tradícia je totiž založená na takých spôsoboch správania,

ktoré sa stali v dejinách sociálneho systému samozrejmi, pravidelnými a prijateľnými. Napr. horeuvedené „dopravné“ jazykové skripty sú „živené“ súčasným kultúrnym mýtom „čas sú peniaze“, či „kto neskoro chodí, sám sebe škodí“ alebo „záleží na rýchlosti“. Tak je napr. aj jazykový skript „Viem, že budem Júliu milovať vždy, nech sa stane čokoľvek“ zrozumiteľný a prijateľný len v takom komunálnom systéme, v ktorom je dostatočne rozšírený a známy mýtus „romantickej lásky“. Mýtus tradičného rodinného spoluzitia v zmysle pevných hierarchických štruktúr stojí zase za známou metaforou „hlava rodiny“. Keďže tieto apriórne rámce pôsobia nevedome, podarí sa často vykonať reflexiu niektorých mýtov až vtedy, ak sa naruší ich samozrejmosť, t. j. ak zlyhávajú, či prestávajú fungovať (čo je dnes v prípade mýtu hierarchického rodinného spoluzitia zjavné). Preto nastávajú pri analýze týchto javov často metodologické ako aj legitimačné problémy. *Sociálny konštruktivizmus sa k analýze komunálnych mýtov snaží pristupovať pomocou Rortyho procedúry „epistemologického behaviorizmu“, t. j. sociálny konštruktivizmus pozorne zaznamenáva prejavy jazykového správania v danej societe a hľadá k nim odpovedajúce interpretačné rámce.* Vychádza z presvedčenia, že to, čo najmä ovplyvňuje tvorbu a podobu jazykových skriptov, sú štruktúrne osobitosti nášho jazyka, ďalej spoločensky akceptované formy rozprávania, no a v neposlednom rade uvedené komunálne mýty. Formatívny vplyv jazykových prvkov sa zdá byť dosť jednoznačným: príznaky depresie môžem na sebe vnímať len vtedy, ak sa v danom komunálnom diskurze vyskytuje slovo „depresívny“ a s ním súvisiace konotácie. Vplyv naratívnych vzorcov je tiež zjavný: v každom spoločenstve totiž existujú prototypické, štandardné formy rozprávania, napr. západná schéma dobrého rozprávania (vysvetlenie, pointa, koniec resp. úvod, jadro, záver) a pokiaľ sa tento vzorec nedodržiava, pokladá sa rozprávanie za nie príliš zmysluplné. „Prehrešky“ proti tejto základnej schéme sú neustále korigované už v predškolskom veku dieťaťa a upevňujú sa napr. v slohových prácach na školách. No a mýty poskytujú daným vyjadreniam okrem iného aj ich legitimitu. Zatiaľ čo obidva predchádzajúce faktory dodávajú vyjadreniam zmysel, rozhodujú mýty nielen o zmysluplnosti, ale aj o pravdivosti a oprávnenosti zmysluplných výrokov. Sú teda kľúčovými pre sledovanie procedúr zdôvodňovania. Všetky tri uvedené faktory ovplyvňujú tvorbu komunálnych „scenárov myslenia a správania sa“ (Baecker, Borg-Laufs, Duda a Matthies, 1992), čo sa prejavuje v jazykových skriptoch jednotlivých aktérov. Títo sa nim prispôbujú už od malička, používajú ich, žijú podľa nich. Zabezpečuje to predovšetkým ranná enkulturácia v rodine a neskôr školská socializácia. V rámci týchto pôsobení si osvojujú, aké rolové správanie sa od nich momentálne očakáva, aké sa od nich bude očakávať v budúcnosti, alebo ako majú v určitých interakciách reagovať a učia sa aj týmto

očekávaniam prakticky vyhovieť napríklad vo forme dodržovania pravidiel v rodinnom spolunažívaní, pri hre s deťmi, v škole atď. (ďalej pozri kap. 2.1). Vidíme teda, že dieťa sa už od malička musí prispôsobovať rozličným očakávaniam svojho okolia. Z tohto fundamentálneho poznatku sa odvíja sociálno-konstruktivistická predstava interakcie. Tá vychádza z tézy, že neexistujú žiadne také kritériá pre jej správne pochopenie a porozumenie, ktoré by boli nezávislé od sociálnych mechanizmov. *Ľudská interakcia sa chápe predovšetkým ako „sociálny inštrument kontroly individuálnej kognície“, ako „kognitívno-sociálny mechanizmus určený na selekciu želaných spôsobov správania a myslenia.“ ... Kritériá tejto selekcie sú historicky a kultúrne kontingentné a nie psychicky a sociálne univerzálne (ako mechanizmy, ktoré ju spôsobujú).* (Rusch, 1992, s. 228, 216) Podľa tejto predstavy ide v rámci interakcie v prvom rade o to, aby „orientovaný zodpovedal... orientačným očakávaniam orientujúceho“ (Rusch, 1992, s. 231). Interakcia je teda predovšetkým mechanizmom akulturácie, socializácie, vyučovania a učenia sa. Z tohto pohľadu možno skutočne vnímať istú mocenskosť interakcie, t. j. interakciu ako vzájomné ovplyvňovanie sa, čo má samozrejme dôsledky aj v oblasti sociálno-konstruktivistického chápania javov výchovy a vzdelávania...

Treba však uviesť, že aj v rámci postmoderného sociálneho konštruktivismu existujú dve odlišné skupiny názorov týkajúce sa hľadani východísk z tejto na prvý pohľad neprehľadnej a pochmúrnej situácie. Prvú skupinu reprezentuje tradičná línia sociálneho konštruktivismu (nemecká škola a intelektuáli okolo *R. Rortyho*). Tá vychádza z názoru, že komunálne mýty možno efektívne reflektovať, možno medzi nimi účelovo vyberať, resp. ich predefinovať, meniť. Dúfa teda, že na mýty možno efektívne spätne pôsobiť. Úlohou je potom neustále preverovanie komunálnej skutočnosti a kultúrnych samozrejmostí s cieľom pýtať sa na ich oprávnenosť a zasahovať do nich. Druhú skupinu, ktorú na tomto mieste favorizujeme, tvorí radikálnejšie francúzske krídlo reprezentované predovšetkým stúpenkami *J. Baudrillarda, J.-F. Lyotarda a M. Foucaulta*, ktorí chápu všetky sociálne systémy ako sémanticky a aj operačne uzavreté a zdôrazňujú nemožnosť úniku pred symbolickým „násilím“ ich diskurzu, pred formatívnym pôsobením ich nosných mýtov, či „metanarácií“ (Lyotard). Ambícia oslobodzovania sa, „manipulácie“ s mýtami, ich predefinovania sa v tomto svetle ukazuje byť iluzórnou. Naše špecifikum – prirodzený jazyk, ktorý na základe týchto mýtov pracuje, nás totiž z hľadiska tejto perspektívy evolučne „prerástol“, pracuje v nás a my pracujeme v ňom. Tento smer však nenadobúda nejakých pesimistických rozmerov. Skôr sa zbavuje osvieteneckých ilúzií a snaží sa s týmto mocenským pôsobením zžiť. Toto pôsobenie totiž považuje za legitímne a nutné pre život sociálnych systémov. Mali by sme teda venovať veľa

energie na popisovanie jeho mechanizmov, mali by sme sa snažiť pochopiť jeho autonómne fungovanie, ale bez osvieteneckej revolučnej ambície vymaň sa z neho, či oslobodiť sa. Snaženie predstaviteľov tejto skupiny má teda skôr terapeutickú funkciu, t. j. znižuje naše „utrpenie“ z neznalosti, snaží sa urobiť život v rámci tohto pôsobenia znesiteľnejším. Rorty (1993, s. 32, 33) nazýva túto skupinu autorov prívlastkom „ironickí“. Sú to autori, ktorí si sú vedomí toho, že ich deskripcie nie sú schopné poskytnúť človekovi moc nad sociálnymi pomermi. Ironik „nemôže tvrdiť svojmu poslucháčovi, že akonáhle prijme ironický druh popisu svojho ja alebo svojej situácie, jeho schopnosť podrobiť si sily, ktoré sa proti nemu stavajú, sa zlepši.“ Podľa Rortyho sa ironik pýta otázkou „Čo ponizuje?“, ale už neodpovedá na otázku „Prečo by som sa mal ponizovaniu vyhnúť?“. Nehľadá teda dôvody, ide mu len o to, aby poskytol detailnú deskripciu javov. Domnieva sa skôr, že „úlohou intelektuála je rozširovať našu zručnosť, poznávať a popisovať rôzne druhy drobnôstok, z ktorých jednotlivci alebo spoločnosti robia ústredné body svojich životov a fantazijných predstáv“.

## 2.1 Výchova a vzdelávanie v tieni apriórnych sociálnych štruktúr

V snahe aplikovať sociálno-konstruktivistickú perspektívu na javy súvisiace s výchovou a vzdelávaním musíme zákonite dospieť k trochu odlišnému poňaniu od perspektívy radikálno-konstruktivistickej. Totiž v momente, ak sa už myšlienky nechápu ako čisto individuálne, personálne pohľady na svet, ale skôr odrážajú kultúrne zdieľaný pohľad na svet konštituovaný špecifickými jazykovými prvkami a figúrami, bude zrejme treba revidovať radikálno-konstruktivistický pohľad na vyučovanie a učenie sa a to viac smerom k pojmu „socializácia“, či „enkulturácia“. Z tohto pohľadu nemôže byť proces, ktorý vedie k produkcii myšlienok, pripísaný na vrub personálnej elaborácie skúsenosti jednotlivca. *Na učenie sa skôr začína pozeráť ako na sociokultúrny proces vytvárania (jazykových) významov*, na proces, v ktorom kľúčovú úlohu zohráva sociokultúrne prostredie. Je nesporné, že školské inštitúcie sú imanentnou, dôležitou a účelovou súčasťou tohto prostredia a zo sociálno-konstruktivistického hľadiska je ich prvoradou úlohou *reprodukovanie takých kultúrnych vzorcov a komunálnych mýtov, ktoré napomáhajú udržiavať sociálnu kohéziu a konformnosť*. Tento sociálno-reprodukčný proces má v školách svoje špecifiká a veľmi zaujímavé podoby, ktoré vyplývajú z toho, že ho zabezpečujú predovšetkým vnútorné mechanizmy života školy. To znamená, že kľúčové, pre fungovanie daného spoločenstva najpodstatnejšie formy a podoby sociálneho zmýšľania, správania a spolunažívania škola neodovzdáva prostredníctvom svojich oficiálnych vzdelávacích obsahov, ale tieto formy nacvičuje a trénuje na základe pravidiel vlastného (systémového) fungovania a na základe symbolov, ktorým sa všetci účastníci daného

komunálneho systému „škola“ prispôsobujú. To znamená, že *sociálne požadované formy správania sú účelovo integrované do vnútorného života tejto inštitúcie* v podobe rozličných zvyklostí, interných pravidiel, mýtov a predstáv o tom, ako by mala pôsobiť, fungovať, ako by mala byť organizovaná. Tieto predstavy sú živene tradíciou, ktorá je zameraná na odďaľovanie sociálnych zmien, s ktorými je zákonite spätá predstava straty sociálnej súdržnosti. Základné spôsoby správania zabezpečujúce sociálnu kohéziu teda nie sú súčasťou oficiálnych vzdelávacích programov a dokumentov, nie sú definované explicitne, a preto nie sú súčasťou procesu intencionálneho odovzdávania poznatkov a skúseností. Preto ich ani tradičná analýza výchovno-vzdelávacieho procesu nerefletovala. Zdali sa byť totiž samozrejmy, pretože boli dennodenne „žité“. Každodenná prax a rutina prirodzene nahrádzajú zdôvodnenie. Takéto nacvičovanie určitých interakčných a poznávacích stereotypov však vedie k vytváraniu tradíciou požadovaných zvyklostí, ktoré sú skôr dôsledkom rytmizácie činností a nie uvedomelého osvojenia. Vzorcom nevyhnutným k sociálnej interakcii „bez trenia“ nás teda učitelia neučia svojim zámerným sprostredkovaním vzdelávacích obsahov. Obsahová analýza sprostredkovaného učiva je pre pochopenie tohto skrytého učebného procesu úplne nedostatočná. *Vo vzdelávacej činnosti učiteľov sa stávajú zaujímavými skôr neintencionálne, nezamýšľané formatívne dôsledky ich interakčného pôsobenia.* Z týchto nezámerných behaviorálnych prejavov sa usúdilo, že aj ich pôsobenie a rozhodovanie je mimoriadne konformné s pravidlami daného komunálneho systému, a že podvedome reprodujú logiku plynulého fungovania sociálneho systému a s ňou späté symboly. *Sú teda imanentnou súčasťou sociálno-reprodukčného mechanizmu vnútorného života školy,* dokonca ho často ešte väčšmi umocňujú. Uvedené predpoklady by však znamenali, že aj individuálne konanie pracovníkov danej inštitúcie podlieha jej vnútorným pravidlám, ktoré zase zrkadlia pravidlá fungovania daného sociálneho systému a predstavy súvisiace s jeho bezproblémovým fungovaním. Otázka učiteľských slobôd je teda veľmi problematická. Učiteľ sa stáva akýmsi „agentom aперzonálnej moci, ktorej počas precízne ohrančeného časového pásma prepožičiava svoj hlas. Nemý tlak okolností potom vykoná ostatné“ (Pongratz, 1989, s. 213). Tradičné ponímanie učiteľa ako človeka disponujúceho akousi subjektívnou mocou sa z hľadiska sociálneho konstruktivismu mení skôr na chápanie učiteľa ako systémového prvku, ako nositeľa „sankčného násillia celého systému v nemej forme“ (Pongratz, 1989, s. 212). Z toho však vyplýva, že nárast učiteľských slobôd sa nedá zabezpečiť bez zmien systémového charakteru. Inak snahy o kvalitnejšiu starostlivosť o deti a mládež vyznejú rezignatívne – podobne ako Lenzenov (1999) príklad toho, ako pôsobí interná dynamika komunálneho systému „škola“, ktorá je v zásade uzavretá a „nepriepustná“, a preto pokusy ovplyvniť ju v urči-

tých parciálnych oblastiach spravidla nevedú k želaným efektom. Napríklad nemecké základné školy praktikujuce edukáciu v tzv. integrovaných podmienkach, t. j. vyučujúce postihnuté deti spolu s deťmi intaktnými, stoja každý rok pred problémom, na akej škole budú ich postihnutí absolventi pokračovať v štúdiu. Stredné školy si totiž tieto deti berú veľmi nerady, tobôž keď sa nejedná o deti telesne postihnuté, ale o deti s poruchami učenia, či duševne postihnuté deti. Dôvod je prozaický (a nie pedagogický) – zhoršil by sa celoškolský priemer známok a v tradičných meraniach školskej kvality by zaostávali za školami obdobného typu v okolí, čo by sa prejavilo v znížení záujmu o štúdium na týchto školách a taktiež aj na znížení štátneho príspevku, či zintenzívnení inšpekcii z ministerstva. Preto si niektoré stredné školy kladú požiadavky, že na jedného postihnutého žiaka musí daná základná škola „dodať“ najmenej päť detí s vynikajúcim študijným odporúčaním, aby tak mohli kompenzovať horšie výsledky postihnutého dieťaťa. Riaditeľ základnej školy, ktorý sa vehementne zasadzuje za postihnuté dieťa, má však pochybnosti o tom, či môže dať s čistým svedomím vynikajúce doporučenie až piatim študentom, no nakoniec v záujme postihnutého dieťaťa udelí piatim vybraným adeptom najvyššie odporúčanie na štúdium na danej škole. Na prvý pohľad sa nám môže zdať, že sa jedná o príklad ovplyvňovania ľudí a manipulácie, predovšetkým zo strany vedenia základnej školy. V skutočnosti však toto rozhodnutie podnietila systémová zákonitosť usmerňovaná princípom merania kvality škôl na základe ich vzájomného porovnávanía. Dobre mienený zámer riaditeľa môže následne vyprodukovať určité nezamýšľané, vedľajšie dôsledky: Päť detí, ktoré by zrejme za normálnych podmienok tak ľahko nedostali odporúčanie tohto typu, ho napokon dostalo. Niektoré z nich sa s istotou dostanú počas štúdia do problémov a ich výkony nebudú zodpovedať očakávaniam, s akými boli prijímané na základe najvyššieho typu odporúčania. Vzhľadom na to bude musieť daná stredná škola zaviesť benevolentnejšie známkovanie, aby v meraní kvality svojho vzdelávania nepokrivkávala za ostatnými školami. Na budúci rok už táto stredná škola nebude veriť odporúčaniam danej základnej školy a pristúpi k vlastnému meraniu výkonnosti uchádzačov, čím sa etabluje zbytočne systémovo náročný duplicitný systém merania výkonnosti. Vidíme teda, že veľmi ľudský a pochvalný úmysel rozpútal v rámci daného vzdelávacieho systému také procesy, ktoré už priamo nesúviseli s rozhodnutím riaditeľa základnej školy, ale boli skôr dôsledkom vlastnej systémovej dynamiky založenej na princípe komparatívneho hodnotenia kvality škôl. Neboli to teda vzdelávacie zámery, pedagogické normy, či princípy pedagogickej činnosti, ktoré v tomto prípade určovali osud šiestich detí. Boli to skôr zákonitosti vzdelávacieho systému. Zo sociálno-konstruktivistického hľadiska (ktoré je v podstate identické s hľadiskom postštrukturalistickým) teda *výchova a vzdelávanie pre-*

*bieha pod vplyvom samočinných štruktúr vzdelávacieho systému a nemožno ju chápať ako dôsledok slobodného ľudského konania.* Výchovo-vzdelávaciu činnosť treba vnímať na pozadí určitých latentných hlbinných štruktúr. Vidíme teda, že na rozdiel od radikálno-konstruktivistickej analýzy, ktorá sa sústredila predovšetkým na žiaka, sú v prípade postmoderného sociálneho konstruktivismu dôležité prvky „riadiaceho“ systému, medzi ktoré patrí aj učiteľ. Učiteľ reprodukuje systémovú logiku, lebo bol socializovaný do toho, ako svet konštruuje väčšina. Je teda akýmsi ochrancom tradície a sociálneho konsenzu, pretože tie sú z globálneho hľadiska pre život spoločnosti najdôležitejšie. Nespútanosť a kreativnosť personálnych konštrukcií žiaka (na ktoré poukázal radikálny konstruktivizmus) sa teda „láme“ na stabilizovanej mozaike konštrukcií učiteľa a teda aj sociálneho systému. Potom je logickým dôsledkom, že v tomto konfrontačnom procese existujú určité mocenské vzťahy. Ako sme už uviedli v predchádzajúcej kapitole, sociálna interakcia sa z hľadiska sociálneho konstruktivismu chápe ako kognitívno-sociálny mechanizmus určený na selekciu želaných spôsobov správania a myslenia. Sociálny konstruktivizmus tvrdí, že obdobne môžeme chápať aj interakciu pedagogickú. No a v takomto ponímaní je určité mocenské pôsobenie už veľmi citeľné. Spolu s Foucaultom však treba odlišiť tzv. „mocenské vzťahy“, ktoré sú vyjadrením určitej strategickej situácie v systéme, ktoré sú pohyblivé v tom zmysle, že umožňujú rozličným partnerom používať v danej situácii premenlivé stratégie, a ktoré sú v podstate legitímne, od tzv. „faktov“ alebo „stavov nadvlády“, ktoré sú vyjadrením personálneho podrobovania, a v ktorých je „podrobený subjekt“ vo svojej reakcii blokován a znehybnený. Rozdiel medzi mocenskými vzťahmi a stavmi nadvlády možno postrehnúť v nasledovnej myšlienke: „Nevidím, čo je zlé v praxi niekoho, kto v danej hre pravdy na základe toho, že vie viac ako niekto druhý, hovorí tomu druhému, čo má robiť, učí ho, odovzdáva mu vedenie, sprostredkúva mu techniky; problémom je skôr to, ako sa v týchto praxách – kde moc nevyhnutne vystupuje a kde sama o sebe nie je zlá – vyhnúť účinkom nadvlády, ktoré spôsobujú, že nejaký chlapec je podrobený svojvoľnej a zbytočnej autorite učiteľa, nejaký študent podlieha autoritárskemu profesorovi atď.“ (Foucault, 2000, s. 151) Postmodernému sociálnemu konstruktivismu teda nejde o to, „hrať“ bez moci, ale predovšetkým o to, „hrať“ s minimom nadvlády. Tento moment vyjadruje aj definícia pojmu „výchova“ v rámci koncepcie tzv. kritickej vedy o výchove: „Výchova je represia a takúto výchovu treba kritizovať v tom prípade, ak sa jedná o zbytočnú represiu.“ (Lenzen, 1999, s. 170) To, čo sa má kritizovať, sú teda stavy nadvlády, nepotrebná a nadbytočná represia a nie represia legitímna. To, či je represia legitímna, alebo či strategické mocenské vzťahy ustrnuli v stavoch nadvlády, je veľmi zložitá otázka. Kedy sa z formovania stáva podrobovanie,

sa nedá objektívne definovať a ani generalizovať. Prípady treba posudzovať jednotlivo a individuálne, pretože sa často jedná o otázku individuálneho cítenia sa, či vnímania. Všeobecne sa však uznáva, že na posúdenie toho, či určité komunikačné stratégie, alebo výchovné opatrenia boli zbytočne represívnymi alebo nie, sa využívajú tri roviny reflexie: sebareflexia, kritika ideológie a analýza mýtov. Napr. otec môže efektívnou sebareflexiou (napr. prostredníctvom psychoanalýzy) dospieť k poznatku, že na základe traumatických skúseností z minulosti sa uchýľuje vo vzťahu k svojim deťom k tzv. „overprotection“, t. j. že sa ich prostredníctvom represívnych opatrení (napr. nadmerným zakazovaním diskoték) snaží ochrániť pred vonkajším svetom, aj keď jeho deti už dosiahli značný stupeň zrelosti a vedia sa o seba postarať. Taktiež môže byť otcova veta „Otcu musíte poslúchať“ predmetom ideologickej kritiky, ktorá by poukázala na to, že vzťah poslušnosti medzi otcom a deťmi sa postupne historicky prekonáva a dnes už neplatí vo všeobecnosti. Mohlo by sa poukázať na to, že táto „starnúca“ normatívna predstava je na rozdiel od „modernejších“ predstáv náchylnejšia k tomu, že naše „výchovné opatrenia“ budú vyúsťovať do zbytočnej represie. No a nakoniec by sme mohli vykonať analýzu mýtu stelesneného v metafore „hlava rodiny“, ktorého korene by sme opäť našli ešte v hierarchickom usporiadaní represívnych patriarchálnych feudálnych spoločenských, a ktorý by sme mohli dať do kontrastu so súčasným mýtom „rodiny ako malej demokracie“ . . .

Všetky uvedené predstavy mali viesť k tomu, že *sémantická a operačná uzavretosť daného komunálneho systému v určitom čase limituje možnosti individuálneho konštruovania, čo automaticky otvára otázku moci*. Možno povedať, že školy patria k inštitúciám sociálneho ovplyvňovania, u ktorých je formatívny vplyv v zmysle sociálneho konformizmu jedným z prvoradých. Školy teda možno chápať ako inštitúcie riadiace sa tzv. *princípom korešpondencie* (tento pojem pochádza z okruhu tzv. radikálnych teórií výchovy), podľa ktorého „sociálne vzťahy v škole odrážajú sociálne vzťahy v širšej spoločnosti, predovšetkým v budúcom zamestnaní: budúci prispôsobiví zamestnanci sú pripravovaní pre prísne hierarchické a byrokratické podniky a štátnu správu . . . podobne štruktúrovaným školstvom“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 188). Foucaultovským slovníkom teda môžeme hovoriť o *školách ako o „dispozitívoch“, čiže ako o inštitúciách, ktoré umožňujú realizáciu určitých sociálnych strategických operácií (a zámerov)*. Požiadavky sociálneho systému sa teda cez komunálny systém „škola“ a cez učiteľa „premietajú“ na žiaka. Tento sociálno-reprodukčný mechanizmus nadobúda vo vnútornom živote školy dve formy: (1) Ako sme ukázali na začiatku tejto kapitoly, dochádza k určitému *tréningu tela*, či už vo forme *osvojovania si určitých interakčných postupov*: Žiak sa musí hlásiť, aby bol vyvolaný, a keď je vyvolaný, musí sa postaviť a až potom odpovedať, alebo ak „učiteľ



ukáže na žiaka prstom, ten vstane a odpovedá. Keď pokýva prstom, žiak ide k tabuli (v situácii mimo triedy by osoba išla k tomu, kto kýva prstom). Ak stojacemu žiakovi učiteľ kývne dlaňou, ten si sadne“ (Gavora, 1988, s. 30) a pod., alebo vo forme *prispôsobenia sa priestorovo-časovým charakteristikám vyučovania* (špecifické priestorové usporiadanie tried, dĺžka vyučovacích jednotiek, prestávok, spôsob sedenia, normované zaobchádzanie s tabuľou a kriedou a pod.). Ide v podstate o praktické prispôsobenie sa zabehaným pravidlám fungovania danej inštitúcie, jej vnútornému životu (a taktiež aj o osvojenie si spôsobilosti prispôbovať sa). Foucault hovorí o tzv. „disciplinácii“ a „geometrizácii tela“ (môžeme taktiež hovoriť o disciplinácii tela jeho geometrizáciou), ktorá má zjavný dopad na sociálne vzťahy. Napr. architektúra nie je len priestorovým prvkom, ale aj integrálnou súčasťou sociálnych vzťahov, pretože je schopná umožňovať a meniť určité vzťahy medzi ľuďmi na základe toho, že zabezpečuje určité rozmiestnenie ľudí v priestore, usmerňuje ich „obeh“, čo v konečnom dôsledku potvrdzujú aj výskumy úrovne a intenzity pedagogickej komunikácie vzhľadom na priestorové rozmiestnenie účastníkov (napr. Mareš a Křivohlavý, 1995). Telo sa teda skutočne stáva akousi „aparátúrou, ktorá sa uvádza do pohybu imateriálnymi pravidlami, akýmsi koordinačným systémom“ (Kaščák, 2001, s. 125). *Integrácia do života školy teda prebieha prostredníctvom metodicky riadeného procesu synchronizácie kódov správania, procesu „reglementácie tela, zmyslov a afektov“, v ktorom si žiak osvojuje požadovaný „zväzok monokultúr“* (Puritz, 1998, s. 28). Pravidelným navýkaním na tieto kódy dochádza k ich interiorizovaniu, čo je základom pre neskoršie kvázi-autonómne prosociálne konformné správanie. Geometrizácia tela je teda fascinujúca práve tým, že vytvorí zo subjektu „koproducenta“ jeho normalizačných efektov: na začiatku pôsobí „na“ telá, ale ďalej už účinkuje „v“ nich. (2) Druhou formou tohto školského sociálno-reprodukčného mechanizmu (ktorú však nemožno oddeľovať od prvej) už nie je osvojovanie si „technik“ disciplinácie, ale predovšetkým *tradovanie symbolov a predstáv*. Tu už nezohráva takú dôležitú úlohu prispôsobenie sa pravidlám vnútorného života školy, ale predovšetkým socializácia vychádzajúca z aktivity učiteľa, zo sprostredkovania jeho poznania a predstáv, ktoré sú pre pochopenie sociálnych javov v danom spoločenstve nevyhnutné. Sú to predstavy o tom, aký je svet v ktorom žijeme, ako sa v ňom orientovať, ako vnímame tých, ktorí v ňom nežijú, ako a kedy sa máme učiť, na čo je vzdelávanie, ako sa správať k iným ľuďom, deťom, ako vnímať rodinu, prácu a pod. Odpovede na tieto otázky taktiež netvorí súčasť vzdelávacích obsahov uvedených v oficiálnych pedagogických dokumentoch. Sú skôr obsiahnuté *vo výchovno-vzdelávacom štýle učiteľa*, alebo v učiteľových pauzách, keď sa zrazu odpúta od vysvetľovania obsahu a „utrúsi“ krátku „morálnu“

poznámku, či použije veľavravný pohľad, t. j. *keď prezentuje a upevňuje postoje typické (alebo žiaduce) pre daný sociálny systém*, v ktorom všetci žijú. Obidve hore uvedené sociálno-reprodukčné formy prebiehajú súčasne a tým ešte zvyšujú efektívnosť formatívneho (nie toľko informatívneho) pôsobenia školských inštitúcií. Zatiaľ čo geometrizácia tela zabezpečuje to, čo by sme mohli nazvať „*behaviorálnou konformnosťou*“, tak učenie sa symbolom sa stará o „*konformnosť epistemickú*“. Základom takejto konformnosti je osvojenie si fundamentálnych komunálnych mýtov, povedzme mýtu „dobrého“ Slováka, či kresťana, spoločenského mýtu rýchlosti, času, výkonnosti, či ekonomickosti, mýtu zrovnoprávnenia pohlaví, generačného rešpektu, mýtu ochrany životného prostredia a pod. Bez fundamentálnych mýtov by boli jednak sociálna súdržnosť a aj samotné fungovanie daného spoločenstva ohrozené (ekológia je toho zrejme najvýraznejším príkladom). Mnohé z fundamentálnych komunálnych mýtov sa bezprostredne týkajú aj fungovania pedagogických inštitúcií a niektoré navyš legitímujú aj ich činnosť. Lenzen (1991) dokonca považuje dôkladné preskúmavanie takýchto výchovno-vzdelávacích mýtov za predmet novej pedagogickej disciplíny, ktorú nazval „*mytológia výchovy*“. Podľa neho (1987) je tým najsilnejším a najstabilnejším mýtom pedagogiky *mýtus osvietenstva*, teda mýtus o slobode, ktorú treba náležito kultivovať „*tlakom výchovy*“, pretože „*nevychovaný*“ s ňou sám nedokáže produktívne narábať. My sme zase presvedčení o tom, že jedným z najvplyvnejších a nosných mýtov súčasnej pedagogiky (aj spoločnosti) je *mýtus meritokracie*. Jedná sa o funkcionalistickú predstavu, z ktorej vyplýva, že „*existuje úzka väzba medzi vzdelaním, predovšetkým formálnym vzdelaním, a budúcim sociálnym statusom*“ (Prúcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 128). Tento mýtus je z hľadiska fungovania pedagogických inštitúcií mimoriadne dôležitý, pretože nielen že legitímuje ich činnosť, ale im aj priznáva určitú privilegovanú pozíciu. Vytvára totiž obraz akéhosi plynulého prechodu od vzdelávacej činnosti k činnosti pracovnej a dokonca ešte aj k životnému úspechu, či neúspechu. To samozrejme uľahčuje činnosť týchto inštitúcií a apriórne ich to chráni pred detailnou reflexiou vzťahu vzdelanie–zamestnanie–finančné ohodnotenie–spoločenský status. Ak sa však zamyslíme nad platnosťou týchto funkcionalistických predpokladov v slovenskom sociálnom systéme, narazíme na nejednoznačnosti týkajúce sa samotného fundamentu tohto komunálneho mýtu. Z. Obdržálek (1995, s. 31–32) totiž poukázal na to, že „*v súčasných slovenských podmienkach... sa nepotvrzuje deterministická závislosť medzi kvalifikáciou, ktorú poskytuje škola, a postavením jej absolventov v zamestnaní. Jestvujú tu i závažné problémy v prognózovaní potreby vzdelanostných štruktúr, podmienených existujúcim pracovným trhom.*“ Mýtus, ktorý v nás implicitne funguje a reálne nás (pedagógov) napĺňa vnútorným pokojom, má teda problémy legitimačného

charakteru. Napriek tomu však funguje naďalej. Je to zrejme tým, že sa prirodzene štítíme čo i len si pripustiť dôsledky, ktoré by nastali „delegitimovaním“ tohto „metarozprávania“ (Lyotard) a možno že si takéto konzekvencie ani nedokážeme predstaviť. Dôvodom je náš eminentný záujem na udržaní sociálnej stability, čo je zaiste pochopiteľný a legitímny postoj. Existujú však aj také pedagogické mýty, na ktorých skutočne nemusíme ďalej zotrvať. Je to predovšetkým preto, lebo netvorí legitímny rámec pre celé pedagogické (a toľž nie spoločenské) dianie, sú teda parciálne. Lenzen (1999) uvádza ako príklad takéhoto triviálneho pedagogického mýtu (ktorý však v mnohých učiteľoch a rodičoch funguje ešte dodnes) predstavu vyjadrenú prísloviem „Ohýbaj ma mamko, pokiaľ som ja Janko. Bo keď budem Jano, neohneš ma mammo.“ (Nemecký ekvivalent „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ má však jemný významový odtieň smerujúci skôr k slovenskému „Starého psa novým kúskom nenaučíš.“ Zatiaľ čo pri slovenskom „Jankovi“ sa kladie dôraz na formatívny vplyv matky, jej „ohýbanie“, tak v nemeckej verzii sa zdôrazňuje Jankovo učenie sa niečomu, teda dôraz sa kladie skôr na osvojovaný obsah – podobne ako v slovenskej „psej“ verzii.) A tak je to aj s „Jankom“ a „Janom“. Na základe mnohých výskumov zaoberajúcich sa procesom učenia u dospelých by totiž dané príslovie malo mať úplne iný zmysel, napr. „Keď sa učí Janko, učí sa aj Jano“, alebo „Čo sa nenaučí Janko, môže sa v budúcnosti naučiť Jano“ a nie „Čo sa nenaučí Janko, tak sa Jano nenaučí už duplom.“ Vidíme teda, že problematika týkajúca sa pedagogických mýtov má veľa úrovní. Rozprestiera sa od pedagogických metanarácií, t. j. fundamentálnych makromýtov zabezpečujúcich legitímnosť súčasného status quo, až po pedagogické mikromýty prakticko-naivného rázu, či ľudové výchovné mýty. Možno teda povedať, že výchovno-vzdelávacie pôsobenie na všetkých úrovniach pracuje na pozadí určitých mýtov. Môžu to byť mýty politicko-strategického charakteru (ako napr. mýtus meritokracie), mýty odbornopedagogického, či metateoretického charakteru (ako napr. mýtus empirizmu, kvantitatívnej metodológie alebo mýtus praktikizmu vo vede o výchove), mýty každodennopraktického rázu (ako napr. mýtus reprezentacionizmu, t. j. metafora „potrubia“). Ďalej možno v rámci týchto úrovní uvažovať napr. aj o mýtoch personálneho charakteru súvisiacich s individuálnou biografiou jeho „nositeľa“ a o mýtoch generalizovaných, zdieľaných širším spoločenstvom a takto by sme mohli pokračovať ešte ďalej...

Zo sociálno-konstruktivistických predpokladov teda vyplýva, že ak chceme analyzovať vplyv sociálneho systému na individuum v rámci výchovno-vzdelávacích inštitúcií, mali by sme siahnuť k *systematickej analýze inoficiálnych procesov každodenného života školy*. Za určujúce sa teda začínajú považovať podprahové účinky školských inštitúcií. Postmoderný

a sociálno-konstruktivistický variant vedy o výchove teda sleduje procesy na prvý pohľad neviditeľného ovplyvňovania mládeže. Zaujíma ho teda tzv. „hidden curriculum“, „skryté kurikulum“, „tajný učebný plán“, či „skrytá osnova“, v ktorom nejde o obsah vzdelávania, ale skôr o to, *aké formatívne ciele a dôsledky majú rozličné organizačné opatrenia a výchovno-vzdelávacie postupy*: Čo sa učí tým, keď sa v škole trvá na nosení školskej uniformy? Čo sa učí tým, keď žiaci majú zakázané oslovovať učiteľa ich krstným menom? Čo sa učí tým, keď žiaci sedia oddelene v laviciach za sebou? Čo sa učí tým, keď na vyučovaní hovorí väčšinou len učiteľ a žiaci takmer neprehovoria? Čo sa učí tým, keď žiaci musia odovzdávať svoje práce v elektronickej podobe? Čo sa učí tým, keď sa na telesnej výchove delia skupiny na chlapčenské a dievčenské? Čo sa učí tým, že sa do problémových tried preferuje zaradenie učiteľov, mužov? Čo sa „skutočne“ učí čítaním „Babičky“ od B. Němcovej a „Fausta“ od J. W. Goetheho? Ide teda o *skúmanie zmyslu organizačných pravidiel, interakčných vzorcov (spôsobov styku a rozhovoru), školských rituálov (teda správania, ktorým sa vyjadruje základná požiadavka príslušnej inštitúcie bez toho, že by sa explicitne zdôvodňovala), ale napr. aj požiadaviek obsahu vzdelávania a z nich vyplývajúceho procesu sociálneho učenia*. Napr. Giddens (1998) uvádza, že pri výučbe akejkoľvek vedeckej disciplíny sa žiakovi neodovzdáva len obsah technických poznatkov, ale zároveň aj bezpodmienečná úcta k technickému vedeniu všetkého druhu (a jeho nespochybniteľnosť), čo je pre všeobecné sociálne postoje omnoho dôležitejšie ako sám obsah technických poznatkov. Táto úcta je základom toho, čo nazýva „dôverou v (abstraktné) systémy“, ktoré majú charakter expertných systémov, t. j. systémov vedecko-technických. Bez takejto dôvery by totiž existencia v našom pretechnizovanom svete nebola možná. Je teda nevyhnutné, aby ju „sociálne reproduktory“ (napr. školy) neustále formovali. Analýzou takýchto formatívnych pozadí, t. j. sociálnych mýtov, tak možno dospieť k poznatku, že sú zamerané na formovanie konformnosti správania, či konvergentnosti myslenia, ktoré sú pre „hru pravdy“ daných sociálnych spoločenských kľúčové. Požiadavka behaviorálnej a epistemickej konformnosti je obsiahnutá skoro v každom systémovom opatrení a taktiež aj v prejavoch „hovorcov“ komunálneho systému (jeho pravidiel, učiteľa, rodiča, nadriadeného a pod.). Sociálny konstruktivizmus teda pred nami naplno otvára sociálnu zložitosť a pritom zdôrazňuje, že je nemožné nereflektovať tieto zložité apriórne sociálne vzorce stojace za každou výchovno-vzdelávacou intencionalitou. Učiteľa tým stavia do nezávideniahodnej paradoxnej pozície: podľa oficiálnych pedagogických dokumentov má žiakom napomáhať k maximálnemu individuálnemu rozvoju, ktorý však v mene uspokojenia základných socio-kultúrnych požiadaviek brzdí vlastným formatívnym pôsobením v praxi. Ak sa zamyslíme nad tým, aký význam majú

v tejto zložitej situácii učiteľa sociálno-konstruktivistické poznatky, najskôr by sme dospeli k poznatku, že ich zmysel je predovšetkým v reflexii. Keďže je učiteľovo reprodukčno-formatívne pôsobenie predovšetkým jazykovým pôsobením, umožňuje mu hore uvedená perspektíva pozeráť sa na svoju pedagogickú činnosť z iného uhla. Z tohto pohľadu je učiteľ vo vyučovaní predovšetkým jazykovým aktérom, ktorého jazyk hovorí a myslí nielen za neho samého, ale aj za „hru pravdy“ daného sociálneho systému. Učiteľ teda stojí pred úlohou, precízne analyzovať svoje jazykové prejavy v kontexte sociálno-reprodukčných mechanizmov. *Kľúčovou sa stáva tzv. jazyková senzibilita, t. j. jednak citlivosť na také jazykové mechanizmy a štruktúry, ktoré v sebe implicitne obsahujú nebezpečenstvo personálneho podrobovania si žiaka v zmysle stavov nadvlády, a jednak citlivosť na to, aké ponímania, predsudky, rozlíšenia, či konštrukcie skutočnosti – jedným slovom komunálne mýty stoja za učiteľovými jazykovými prejavmi.* Účelom takejto reflexie však nie je vymanie sa spod vplyvu sociálnych formatívnych mechanizmov. Ako sme ukázali na konci predchádzajúcej kapitoly – „ironickým“ filozofom a teda aj „ironickým“ učiteľom ide o to, aby poskytli detailnú deskripciu javov bez ambície, že sa zlepši ich schopnosť podmaniť si sily, ktoré sa „proti nim“ stavajú. Nanajvýš sa môže zlepšiť ich schopnosť pohybovať sa v silovom poli ich pôsobenia, stať sa pružnejšími. Uvedenie si existencie sociálnych apriórnych štruktúr teda zásadným spôsobom spochybňuje revolučný osvietenecký pedagogický optimizmus. Neznamená to však, že by pedagogickí pracovníci mali podľahnúť pedagogickému pesimizmu, že by mali rezignovať na to, aby produktívne komunikovali so svojimi žiakmi a kládli pred túto komunikáciu určité parciálne ciele. Postmoderný sociálny konstruktivizmus (ale aj konstruktivizmus radikálny, pretože obidva nám ukazujú, že pedagogickú činnosť blokujú určité apriórne faktory: v prípade radikálneho konstruktivizmu to sú štruktúry individua, v prípade sociálneho konstruktivizmu sú to zase zákonitosti sociálneho systému) nás skôr vedie k tzv. *pedagogickej skepse*, ktorú chápeme marquardovsky ako absentovanie ilúzií, k formovaniu „bez nádejania sa“ (Poenitsch), t. j. bez osvieteneckej utópie radikálnej zmeny pomerov. Postmoderný sociálny konstruktivizmus (a aj konstruktivizmus radikálny) nám teda dláždí cestu akejsi novej *pedagogickej skromnosti a umiernenosti*, ktorou pedagogika ešte od svojho vzniku nešla. Učítelia by si teda mali byť vedomí toho, že ich deskripcie im nie sú schopné poskytnúť moc nad sociálnymi pomermi, ale skôr by mali „veriť“, že detailnejšie poznanie mechanizmov, ktoré v nich pracujú a vytvárajú v nich „zmysel“, im napomôže s nimi lepšie zaobchádzať a efektívnejšie ich využívať. Možno sa im potom podarí lepšie usporiadať zhľuky potrebných morálnych imperatívov, tradovaných predstáv, či zabehaných perspektív, ktoré učítelia zo seba nesystematicky alebo nevedomo „chrliá“

počas svojho formatívno-výchovného pôsobenia, alebo ktoré ledabolo pre-miešavajú so svojou informatívno-vzdelávacou činnosťou. Možno dospejú k tomu, že dokážu rozlišovať v širokej palete svojich vplyvov, že tieto vplyvy dokážu systematizovať a vytvoriť si tak v sebe skryté učebné osnovy k hypotetickému predmetu s názvom „Úvod k našim predstavám“ ...

### Namiesto záveru

V našej malej rekonštrukcii zrkadlovej siene poznávania sme prezentovali dôsledky dvoch pohľadov na zrkadlá z odlišných pozícií v tejto sieni. Aj keď tieto dôsledky možno vskutku označiť ako odlišné (nie však protichodné!), chceme na tomto mieste poukázať na to, že konštrukcie obidvoch týchto pohľadov zákonite vyplývajú z miesta, z ktorého sa na zrkadlá a zrkadlové efekty pozerali, a že sme sa počas tohto experimentu stále nachádzali v tej istej zrkadlovej sieni, v tej istej „hre pravdy“. V našom predstavení vznikla sieň s dvoma vchodmi: tým predným sme sa ocitli pred zrkadlami, náš odraz v nich zameral našu pozornosť na nás samých; zadným vchodom sme sa ocitli „za oponou“, v „tmavej“ časti miestnosti, kde boli vidieť zadné časti zrkadiel. V priestore za predným vchodom sa v nás automaticky vynárali otázky týkajúce sa individuálneho poznávania a intrinsickej skúsenosti: Ako vnímam dané odrazy? Aká je moja skúsenosť farebnosti? Páči sa mi to? Čo to vo mne vyvoláva? Priestor za zadným vchodom bol strohejší a implikoval otázky pragmatickejšieho rázu. Videli sme v ňom totiž zadnú konštrukciu zrkadiel, stáli sme mimo odrazov, a preto sme sa pýtali skôr extrinsicky: Aká je konštrukcia zrkadiel? Prečo sú nastavené určitým smerom? Má to dopad na svetelné efekty? Takto polarizovaná sieň ako keby sama bola znázornením odvekých dualizmov medzi svetlom a tmou, dobrom a zlom, subjektom a objektom, imagináciou a racionom: pólom, ktoré nám pripomína aj vzťah radikálneho individuálneho konštruktivismu a konštruktivismu sociálneho, postmoderného. Prezentovanie obidvoch perspektív nám pomohlo zrekonštruovať pozíciu postrannú, pozíciu, ktorá vidí nielen pozorovateľa pred zrkadlami fascinovaného odrazmi seba samého, ale aj konštrukciu zrkadiel bez odrazov. Naším cieľom bolo, aby učitelia-praktici dokázali uvažovať v moduse oboch vchodov. V pedagogickej činnosti totiž často nastávajú situácie, kedy je výhodnejšie vstúpiť predným, a situácie, kedy je zase lepšie vstúpiť zadným vchodom. Išlo nám o to, aby učitelia nezostávali uväznení len v jednej výchovnej filozofii, aby nevnímali javy výchovy a vzdelávania len na základe jednej prizmy. Pedagogické javy sú totiž tak rôznorodého charakteru, že ich nemožno vtiesnať do jednej schémy a ak sa o to pokúsime, nevyhnutne siahneme k zbytočnej represii. Každý učiteľ by mal preto cielene striedavo „navštevovať“ jednotlivé vchody, aby na jednej strane pochopil vnútornú dynamiku žiaka, vnútornú dynamiku seba samého, a aby

túto dynamiku na strane druhej chápal vo vzťahu k vonkajším súvislostiam. Žiak by sa taktiež nemal len opájať schopnosťou svojho poznávania, ale mal by okrem estetických kritérií spoznať aj kritériá pragmatické, t. j. spoznať také formy poznávania, ktoré fungujú v živote daného spoločenstva a nie len v privátnom svete. Obidve schopnosti sú však rovnako dôležité. Je jasné, že zotrvanie len v jednej polovici siene vedie k redukcionizmu, ktorý vždy nepriaznivo ovplyvní proces výchovy a vzdelávania. Aktívne poukazovanie na tieto komplementárne súvislosti je preto jedným zo základných komponentov univerzitného vzdelávania budúcich učiteľov. Tesnosť vzťahu medzi individuálnym a sociálnym, medzi vonkajším a vnútorným (na ktorú poukázal napr. Rorty svojou „správnou tvrditeľnosťou“ alebo chápaním pravdy ako „sociálneho konsenzu“, t. j. väčšinovej dohody, v ktorej sa individua spájajú do sociálneho a pod.) je taká silná, že ju možno rozštiepiť len nadmerným zdôraznením jedného komponentu, čo však vzápätí vyvolá automatickú reakciu komponentu druhého, ktorý je na základe vlastnej absolutizácie okamžite schopný vyprodukovať rovnako legitímnu teóriu. Dôsledkom takéhoto štiepneho procesu je podľa nášho názoru vznik radikálneho a sociálneho konštruktivismu. Aby sme vyzdvihli ich vzájomnú komplementárnosť, obohatili sme pojem „radikálny konštruktivismus“ prívlastkom „individuálny“ za účelom zdôraznenia binárnej opozície medzi individuálnym a sociálnym. Toto zdôraznenie bolo účelové: malo vyvolať dojem konfliktnosti, polarizácie, malo zaujať. Táto polarita sa však nemusí zdať prvoradou. Mohli sme sa kľudne zamerať na ich spoločnú konštruktívnosť, či na ich antirepresentacionizmus. Možno to urobíme na inom mieste. Na tomto mieste však treba ešte upozorniť na fakt, že sme pojem „sociálny konštruktivismus“ obohatili o prívlastok „postmoderný“. Počas štúdia tejto problematiky sme totiž postrehli ideovú príbuznosť tohto smeru s rozličnými postmodernými koncepciami reprezentovanými takými autorami ako Rorty, Foucault, či Lyotard. Vytvorili sme teda akúsi skomprimovanú predstavu „postmoderného sociálneho konštruktivismu“, ktorú sme na tomto mieste prezentovali. Neostáva nám nič iné ako dúfať, že toto „dvojnásobné“ bolo aspoň trochu zaujímavým a inšpiratívnym.

## Literatúra

- VON AUFSCHNAITER, S., FISCHER, H. E., SCHWEDES, H. *Kind- konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik.* In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II.* 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 380–424. ISBN 3-518-28550-5.
- BAECKER, J., BORG-LAUPS, M., DUDA, L., MATTHIES, E. *Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie.* In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II.* 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 116–145. ISBN 3-518-28550-5.
- DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci.* 1. vyd. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-046-0.

- EMRICH, H. M. Konstruktivismus: Imagination, Traum und Emotionen. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 76–96. ISBN 3-518-28550-5.
- FERCHHOFF, W., NEUBAUER, G. *Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen*. Opladen: Leske+Budrich, 1997. ISBN 3-8100-1349-8.
- FOUCAULT, M. *Moc, subjekt a sexualita. Články a rozhovory*. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-389-9
- GÁL, E. Aspekty relativizmu. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 201–202.
- GÁL, E. Kultúra a filozofia. Kultúra a kultúry. In *Za zrkadlom myslenia. Zborník prác o súčasnej filozofii*. Bratislava: Média, 1999, s. 59–73. ISBN 80-967525-3-7.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988.
- GIDDENS, A. *Dúsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1.
- HARRÉ, R., GILLET, G. R. *Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-08-4.
- HEIJL, P. M. Die zwei Seiten der Eigengesetzlichkeit. Zur Konstruktion natürlicher Sozialsysteme und zum Problem ihrer Regelung. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 167–213. ISBN 3-518-28550-5.
- HELD, L., PUPALA, B. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. 1. vyd. Bratislava: Pdf UK, 1995. ISBN 80-967362-7-2.
- JANICH, P. Die methodische Ordnung von Konstruktionen. Der Radikale Konstruktivismus aus der Sicht des Erlanger Konstruktivismus. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 24–41. ISBN 3-518-28550-5.
- KAŠČÁK, O. Podoby pedagogiky v kontexte postmoderného myslenia. Diplomová práca. Bratislava: Pdf UK, 2001.
- KLEPP, L. S. Richard Rorty: filozof paradoxu. *Spektrum*, 1992, č. 76, s. 44–49.
- KUPFFER, H. *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim: Beltz Verlag, 1990. ISBN 3-407-34035-4.
- LENZEN, D. Mythos, Metapher und Simulation. *Zeitschrift für Pädagogik*, roč. 33, 1987, č. 1, s. 41–59.
- LENZEN, D. Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, 1991, s. 109–125.
- LENZEN, D. Reflexivität und Methexis. In BORRELLI, M., RUHLOFF, J. *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band II. Hohengehren: Schneider Verlag, 1996, s. 54–66. ISBN 3-87116-781-9.
- LENZEN, D. Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1997, č. 43, s. 949–967.
- LENZEN, D. *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1999. ISBN 3-499-55605-7.
- LENZEN, M. Wieviel Freiheit darf's denn sein? *Die Zeit*, 13. september 2001, č. 38, s. 37.
- LYOTARD, J.-F. Univerzálna dejiny a kultúrne diferencie. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 203–206.
- LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-047-1.
- MACHALA, M., KLUSÁK, K. Richard Rorty aneb rozpustí se filosofie v literatuře? *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 20–22.
- MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATURANA, H. R., VARELA, F. J. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln*



- des menschlichen Erkennens*. 3. vyd. München: Goldmann Verlag, 1991. ISBN 3-442-11460-8.
- O Rortym, postmodernismu a pravdě na jedno použitie. Rozhovor s doc. Karlem Krejzou. *Prostor*, roč. 8, 1994, č. 29, s. 117–133.
- OBDRŽÁLEK, Z. Protirečenia súčasnej školy. *Pedagogické spektrum*, 1995, č. 1, s. 29–38.
- PEREGRIN, J. Richarda Rortyho cesta k postmodernismu. *Filosofický časopis*, roč. 42, 1994, č. 3, s. 381–401.
- PIAČEK, J. Metódy filozofovania o výchove. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 1998, s. 252–260. ISBN 80-88778-73-5.
- POENITSCH, A. *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne*. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 1992. ISBN 3-89206-504-7.
- PONGRATZ, L. A. *Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989. ISBN 3-89271-136-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. Vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PUPALA, B., OSUSKÁ, L. Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. *Pedagogická revue*, roč. 52, 2000, č. 2, s. 101–114.
- PURITZ, U. Sexy „Kanake“. In GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A. *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske+Budrich, 1998, s. 25–41. ISBN 3-8100-1825-2.
- RORTY, R. Kontingencia liberálneho spoločenstva. In GÁL, E., MARCELLI, M. *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa, 1991, s. 193–208. ISBN 80-7115-025-8.
- RORTY, R. Veda ako solidarita. In GÁL, E., MARCELLI, M. *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa, 1991, s. 209–239. ISBN 80-7115-025-8.
- RORTY, R. Soukromá ironie a liberální naděje. *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 22–34.
- RORTY, R. Heidegger, Kundera a Dickens. *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 34–43.
- RORTY, R. Holizmus, interiorizmus a ambícia transcencie. *Filozofia*, roč. 48, 1993, č. 4, s. 226–241.
- RORTY, R. Zkoumání jako rekontextualizace: antidualistické pojetí interakce. *Filosofický časopis*, roč. 42, 1994, č. 3, s. 358–379.
- RORTY, R. Nahodilost, ironie a solidarita. *Prostor*, roč. 8, 1994, č. 29, s. 107–116.
- RORTY, R. Kozmopolitizmus bez emancipácie: odpoveď Jeanovi-Françoisovi Lyotardovi. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 206–211.
- RORTY, R. Kto sme? Morálny univerzalizmus a ekonomický výber. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 219–222.
- RORTY, R. Filozofia a budúcnosť. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 228–231.
- RORTY, R. *Filozofia a zrkadlo prírody*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-325-2.
- ROTH, G. Das Konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 277–336. ISBN 3-518-28550-5.
- RUSCH, G. Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 214–256. ISBN 3-518-28550-5.
- SCHMIDT, S. J. Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 7–23. ISBN 3-518-28550-5.

- SCHMIDT, S. J. Medien, Kultur: Medienkultur. Ein konstruktivistisches Gesprächsangebot. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 425–450. ISBN 3-518-28550-5.
- SCHWEGLER, H. Konstruierte Wissenschaftswelten. Die Erfahrungen eines Physikers. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 257–276. ISBN 3-518-28550-5.
- STADLER, M., KRUSE, P. Konstruktivismus und Selbstorganisation: Methodologische Überlegungen zur Heuristik psychologischer Experimente. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 146–166. ISBN 3-518-28550-5.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995.
- WIESNER, M., WILLUTZKI, U. Sozial-konstruktivistische Wege in der Psychotherapie. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 337–379. ISBN 3-518-28550-5.
- ZIEMKE, A., STÖBER, K. System und Subjekt. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 42–75. ISBN 3-518-28550-5.

KAŠČÁK, O. Zmeny perspektív? *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 2–25. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Mgr. Ondrej Kaščák, Katedra etickej a občianskej výchovy, PdF UK, Moskovská 5, Bratislava, Slovenská republika

# Problém osmiletých gymnázií

(Historické a teoretické souvislosti)

Jarmila Skalková

**Abstrakt:** Studie reaguje na současné diskuze o osmiletých gymnáziích. Chce dát podnět k jejich kvalitativně nové úrovni, otevřít odbornou rovinu, která se bude opírat v rozsáhlejší míře o věcnou argumentaci. Připomíná proto fakta, v literatuře v minulosti i současnosti nejednou uváděná, v našich soudobých diskuzích však zcela opomíjená. Hlavním cílem studie je obrátit směr pohledu kupředu. Orientovat promyšlení koncepce nižšího sekundárního školství ke světovým perspektivním vývojovým tendencím, jak se jeví v kontextu učící se společnosti.

**Klíčová slova:** víceleté (osmileté gymnázium), nižší gymnázium, vyšší gymnázium, měšťanská škola, jednotná diferencovaná škola, nižší sekundární škola, reforma vzdělávací soustavy

## Úvod: Charakteristika současné diskuze o osmiletých gymnáziích

Nutno konstatovat, že otázky rozvoje vzdělávání, a v souvislosti s tím reformy vzdělávací soustavy jako celku se dosud nestaly prioritou zájmu veřejnosti, a to ani odborné. Centrem byly v uplynulých měsících spíše jednotlivé otázky, nezřídka ovšem vytržené ze souvislostí a nazírané izolovaně.

Diskuze o víceletých gymnáziích se nesla na silné emotivní vlně (typy novinových článků, kdy gymnazista volá ministrovi: „Nerušte nám naše školy!“). Emocím odpovídá i dikce (např. „zrušení gymnázií je naprostou šíleností!“). Jsou formulována nejrůznější povrchní tvrzení jako „zrušení osmiletých gymnázií je nápad ministra školství“, „hrozí nám jednotná škola“, „rovnost na příděl“ apod. Věcné argumentace jsou nahrazovány politickými doporučeními („ministr by měl zvážit další setrvání ve funkci“). Rozličně se manipuluje vágně užívanými pojmy jako elita, nadání, talent apod. Místo věcných úvah o cíli, funkci a obsahových změnách nasloucháme silně zpolitizovanému sporu ve vyhrocených stanoviscích kladených proti sobě jako „zrušit – nezrušit“, přičemž formulace těchto dilemat obvykle postrádá jakékoli hlubší odborné argumentace. Vypichují se atraktivní momenty, vzbuzující zájem politiků či novinářů, místo klidné všestranné racionální analýzy. Zároveň veřejná diskuze často nesprávně směšuje víceleté vzdělávací programy na gymnáziích s existencí víceletých gymnázií jako škol, jejich učitelských sborů, budov atd.

Ovšem sám fakt, že se diskuze o gymnáziích vůbec rozvinula a že se jí v novinách i dalších médiích účastnila kromě novinářů i veřejnost, zvláště rodičovská, i někteří pedagogičtí pracovníci a představitelé rezortu školství, je nutno hodnotit pozitivně. Není pochyb o subjektivně dobrých úmyslech četných diskutujících. Svě racionální jádro mají i mnohé hlasy, které pramení z tradice, opírají se o dobrou pověst a vzpomínky na nepopíratelné hodnoty bývalých osmiletých gymnázií, na společenskou prestiž, která se v minulosti dlouhodobě utvářela ve vědomí určitých vrstev společnosti. Také výroky pedagogů soudobých osmiletých gymnázií vycházejí z poctivého úsilí budovat je na dobré úrovni. Vyjadřují uspokojení z práce s vybranými žáky, vesměs z prostředí vstřícného ke snahám školy.

Za této situace je cílem dané studie podpořit věcnou a odbornou diskuzi o víceletých gymnáziích jako o problému vzdělávacího systému. Ten je ovšem složitou strukturou, v jejímž rozvíjení a budování spolu s aspekty sociálně politickými, sociálně ekonomickými, demografickými, právními a jinými nalézají uplatnění i poznatky dalších četných vědních disciplín – historických, sociologických, psychologických, pedagogických. Vycházíme z předpokladu, že vhléd do vývoje tohoto typu školy a do změn, které prodělal, přispěje k všestrannějšímu pochopení jeho soudobé problematiky, k objasnění perspektivních tendencí řešení, jak se projevují v rozvinutých zemích. A především, že ukáže, co je potřeba vidět principiálně nově.

## **1. Vývoj novohumanistického vzdělávacího obsahu gymnázia a změny jeho sociálních funkcí**

Úkolem dané kapitoly není informace o minulosti, ač uvádí jistá historická fakta. Jejím úkolem je posílit aktuální citlivost čtenáře pro chápání vývoje, posílit kritické myšlení i vědomí nutných změn do budoucnosti.

Tradice gymnaziálního pojetí vzdělávání v Rakousku a Rakousku-Uhersku, a tedy i v našich zemích byla v podstatě novohumanistická. V tomto smyslu byla hluboce ovlivněna reformami gymnázia a univerzity, které byly uskutečněny v Prusku v letech 1809–1818 W. von Humboldtem a jeho spolupracovníkem J. V. Suvernem. Jejich vliv se promítl do evropského středního školství, např. francouzského, i do reformy rakouských gymnázií, kterou v polovině 19. století provedli Exner a Bonitz ve svém proslulém *Nástinu – Entwurf der Organization der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*. (Kádner, 1929)

Německé novohumanistické gymnázium mělo od počátku zcela vyhraněnou vzdělávací koncepci, spjatou s historickou situací doby osvícenství a opírající se o německou filozofii (Schelling, Fichte, Hegel, Schleiermacher). Šlo o obecné pojetí vzdělání, jehož úkolem bylo především utváření osobnosti na idejích dobra, pravdy a krásy, o rozvíjení vnitřního charakteru osobnosti,

„pravého lidství“, jež reprezentuje skutečnou vzdělanostní elitu. Toto pojetí vzdělání cílevědomě nepřihlíží k výkonu povolání, výdělku nebo jiným praktickým stránkám života. Nemá být znečištěno prvky odbornosti nebo praktičnosti. Nemá být také vnucováno zvenčí jako souhrn hotových poznatků. Je to věc samotného člověka, jeho rozumu, úsilí, vůle. Proto je toto vzdělávání vždy sebevzděláváním, procesem sebeuskutečňování osobnosti. (Wilhelm, 1969)

Spočívalo na klasických jazycích, především na řečtině, a na matematice. Jejich prostřednictvím se totiž člověk, jak se soudilo, včleňuje do tradice, uvádějí ho k pramenům kultury. Čerpá z nich sám na základě znalosti klasických jazyků, nepřejímá nic z druhé ruky. Toto spojení s tradicí, opírající se o zidealizovaný klasický starověk, vyžadovalo zároveň neutrálnost k otázkám současnosti.

Novohumanistické pojetí středního školství bylo zároveň vymezeno jeho sociální funkcí. Podle W. von Humboldta je kulturním úkolem státu, jenž je reprezentován osvětskou monarchií, pečovat o přípravu vzdělaných úřednických vrstev a vůbec duchovní elity. Byly to především sociální vrstvy šlechtických statkářů, zámožného měšťanstva a vyššího úřednictva, které je mohly využívat, později také středního stavu, který se toužil dostat výše.

Sociální funkce gymnázia se vyjevuje zvláště výrazně ve srovnání s jeho protějškem a zároveň kontrastem, totiž tzv. elementárním vzděláváním, případně vzděláváním odborným, které bylo budováno na škole obecné.

Jak byla chápána společenská funkce elementárního vzdělání, vyplývá jasně z oficiálních dokumentů. Například Politische Schulverfassung neboli Schulkodex z roku 1805 uvádí: „... Děti, navštěvující obecné či triviální školy, náležejí ve městech i na vesnicích k oněm třídám společnosti lidské, které si téměř všechno své živobytí opatří námahou svých fyzických sil. Poněvadž za hlavní vadu vzdělání lidového pokládáme, myslí-li se, že každé vrstvě lidové bez rozdílu je přiměřené všechno, co stojí za vědění, poněvadž také neschvaluje, když se i při souměrném vývoji všech duševních sil nehledí k životním potřebám těch společenských vrstev, které se vyučováním vzdělávají: chceme sice, aby se obecnou školou otvírala jednotlivci s vynikajícími duševními schopnostmi cesta k vyššímu vzdělání, avšak jádro žactva nechť v těchto školách nabývá jen pojmy, které potřebuje, aby se při práci životní nemátlo, aby se svým osudem bylo spokojeno a aby všechn jeho myšlenkový obzor přestával na zachování mravouky a na opatrném a příčinnivém konání povinností v rodině a obci.“ Tedy školy pro lidové vrstvy měly poskytovat jen minimum užitečných vědomostí a dovedností, které jen málo přesahovaly prvky trivia. Vzdělání bylo pojato jako příprava pro vykonávání konkrétní práce, nikoliv jako duchovní proces sebeuskutečňování osobnosti. V tom také byla podstata dualistického školského systému.

Školský dualismus se prohloubil a upevnil důslednou realizací povinné školní docházky – což ovšem samo o sobě bylo významným pozitivním krokem – po vydání Říšského školského zákona v r. 1869 a zejména vznikem měšťanských škol jako škol paralelních k nižšímu stupni gymnázií.

Novohumanistické pojetí všeobecného vzdělání, jež ovládlo vyšší evropské školství, vyvrcholilo asi v polovině 19. století.

Původní novohumanistická koncepce vzdělání se však brzy začala bortit. Představy o formálním vzdělávání osobnosti na vysokých ideách se deformovaly v pouhý vnější formalismus, ve vyučování se prosazoval prázdný verbalismus. Bylo také podrobena silné kritice z kruhů přírodovědeckých. Nebylo totiž trvale možné v etapě rozvoje tehdejších přírodních věd přezírat tuto oblast vzdělání. To si uvědomili již v polovině 19. století v Rakousku Exner s Bonitzem. Proto při reformě rakouských gymnázií sice respektovali základní novohumanistické pojetí, ale zároveň začlenili do učebního plánu rakouských gymnázií i přírodovědné předměty a národní jazyky. U nás například F. Drtina v přednášce „O novějších směrech reformy středoškolské“ (1902) pozitivně hodnotí uplatnění zřetele k „novým přírodovědným poznatkům a technickým vymoženostem“. Upozornil, že tento vývoj podnítil i rozvoj školství reálného a technického. Kroky Exnerovy–Bonitzovy reformy později (1926) ocenil O. Kádner, když tvrdil, že jí „rakouské gymnasium bylo postaveno na výši, jež předešla o celá desetiletí školství tohoto stupně v cizině.“ Myšlenku, že trvale přehlížet užitečné, pro život důležité vědomosti nemůže být základem vyššího školního vzdělávání ke konci 19. století, také plně sdílel známý německý pedagog F. Paulsen. Nabyl přesvědčení, že je nutno překonat monopol čistého (klasického) gymnázia. S bolestí se s ním loučí, ale je přesvědčen o nutnosti vzdělávacích cest, které zahrnují i přírodní vědy a které jsou otevřeny tehdejšímu soudobému světu i povolání.

A tak se již v polovině 19. století v důsledku nových společenských požadavků i rozvoje vědy a techniky původně jednotný typ klasického gymnázia diferencoval na všeobecně vzdělávací střední školy různého zaměření. Začal se rozvíjet proces vzájemného sblížení tradičního klasického gymnaziálního vzdělávání a moderního reálného školství. K těmto obsahovým změnám ovšem nedocházelo snadno a bezkonfliktně. Jak ukazují dobové prameny, byly provázeny ostrými názorovými střety a urputnými boji v politické i odborné rovině. V podmínkách rakousko–herské monarchie, tedy i v našich zemích, vznikala reálná gymnázia, reformní reálná gymnázia, ke střednímu všeobecně vzdělávacímu školství se začaly přibližovat a zrovnoprávňovat se s ním i reálky. Tento systém po první světové válce bez podstatných změn převzala i Československá republika. Zde se síť středních škol různých typů rychle rozšiřovala, počet žáků, kteří je navštěvovali, výrazně stoupal – na-

příklad v r. 1927 bylo v ČSR 34 klasických, 126 reálných a 67 reformních reálných gymnázií a 69 reálků.

Tím docházelo i k postupným změnám sociální funkce gymnázií. Střední škola, konstatuje S. Hessen v roce 1937, zasahuje stále širší okruhy občanstva. O tom, jak rostl počet žáků ve školách gymnaziálního typu, svědčí tyto údaje: ve šk. r. 1921/22 studovalo v těchto školách selkem 76 860 žáků, ve šk. r. 1936/37 to bylo 111 080 žáků. Mění se tím její funkce sociální i pedagogická. Přestaly být školou elity a přípravou k akademickému studiu (Váňová R., Rýdl a Valenta, 1994). Zde se u Hessena setkáváme s odmítnutím pojmu elita ve smyslu stavovském, vyhraněně třídním, jenž byl spjat se vznikem tohoto typu škol, i ve smyslu překonávání odtažitě koncepte tradičního klasicko-akademického vzdělávání, které již neodpovídá školství v demokracii.

Nutno ještě připomenout, že osmileté gymnázium nebylo nikdy jednotným útvarem, jak si dnes leckdo představuje. Už v Nástinu Exnera a Bonitze bylo pojato dvoustupňovitě. Tvořilo sice celek, ovšem sestávající ze dvou částí – nižšího a vyššího gymnázia. V nižším cyklu se látka probírala spíše propedeuticky, ve vyšším vědecky. Soudilo se, že tato dvojstupňovitost je ve shodě s psychickým vývojem žáků. Oba stupně se odlišovaly i v didaktické koncepci. Všichni žáci přijatí do prim neprocházeli celým osmiletým cyklem. Nezadržitelně vzrůstal počet těch, kteří v kvartě odcházeli, a to nikoliv pouze z důvodů prospěchových, ale především z důvodů vyhraněnosti zájmů a měnících se životních představ, k nimž dochází často v období dospívání. Tito žáci často přecházeli do škol odborných, kde se setkávali i s absolventy školy měšťanské. Tento trend dokumentují názorně následující statistické údaje: například všechny školy gymnaziálního typu ve šk. r. 1927/28 měly celkem v 1.–4. roč. 44 387 žáků a žákyň a v 5.–8. roč. 27 508 žáků. Ve šk. roce 1937/38 měly celkem v 1.–4. roč. 55 612 žáků a žákyň a v 5.–8. roč. 32 833 (ČSÚ, 1992).

## **2. Snahy o reformu nižšího stupně gymnázií v období mezi dvěma válkami**

Po první světové válce v podmínkách Československé republiky se intenzivně rozvíjely diskuze a snahy o reformu střední školy (O. Kádner, E. Čapek, B. Bydžovský, O. Chlup, V. Příhoda a mnozí jiní). Nastolovaly se různé problémy, jako otázky zařazování klasických i živých jazyků do učebních plánů, vztah nižšího gymnázia a školy měšťanské, vztahy různých typů gymnázií, vztahy střední a vysoké školy apod.

Z hlediska nižšího gymnázia nutno připomenout dvě tendence. Především urputné diskuze se vedly o utváření společného základu pro gymnázia klasická a reálná, tedy sblížování těchto typů v nejnižších ročnících studia.

Poukazovalo se na to, že rozhodování o volbě typu klasického nebo reálného gymnázia v 11 letech je předčasné. Akcent na pedagogické a zvláště psychologické důsledky této předčasné volby zazníval velmi silně například u reformních návrhů komise, vedené univ. prof. B. Bydžovským, která vyžadovala sjednotit gymnázia na nižším stupni a předpokládala rozsáhlejší diferenciaci na stupni vyšším. Ve skutečnosti také úpravy učebních plánů a osnov z r. 1927 směřovaly k utváření společného základu pro nižší stupně gymnázií klasických a reálných.

Druhým proudem byly změny vztahů mezi nižším stupněm gymnázií a školami obecnými a měšťanskými. Nerozvíjely se totiž pouze představy o středním všeobecném vzdělání a jeho funkcích, které představovala gymnázia, ale vyvíjely se i představy o pojetí a funkcích tzv. vzdělání elementárního (a vyššího elementárního), které představovaly školy obecné a měšťanské. Sociálně ekonomický a politický vývoj vedl také k postupnému zvyšování úrovně a zkvalitňování elementárního vzdělávání. Měnil se jeho cíl i obsah. Uskutečňování povinného školství v tehdejší demokratické společnosti začalo být chápáno jako právo každého mladého člověka na vzdělání, které je mu přiměřené, kterého může dosáhnout svými vlohami, zájmem a pílí a které se shoduje s jeho životními představami a potřebami. Nešlo již tedy o pouhé minimum, ale spíše maximum či optimum. O tom, jak se elementární vzdělávání modernizovalo jak z hlediska jeho obsahu a metod, tak z hledisek psychologických i pedagogických, podávají svědectví nově vydané osnovy pro školy obecné a měšťanské.

Hluboký a všestranný rozbor nových osnov pro školy obecné, které byly vydány v r. 1933, a to i s přihlédnutím k mezinárodnímu kontextu, podal J. Kepřta (1938). Hodnotí je jako kvalitativně novou etapu ve vývoji obecné osmileté školy. Předpokládá dosažení vyšší úrovně vzdělávání populace, která ji navštěvuje, jednak změnami obsahovými, jako je otevření možností začleňovat volitelné předměty, přibližování některých předmětů obsahu škol měšťanských, posílení postupného osnování učiva. Podstatné změny vnitřní práce školy se očekávaly od tehdejšího vědeckého poznání v pedagogice a didaktice, jako je uplatňování zřetele k psychologii a biologii dítěte a mladistvého, činnostní charakter vyučování, realizace principu individualizace a diferenciaci, prvků globalizace, samostatných prací žáků, skupinového vyučování, mezipředmětových souvislostí. Byla zdůrazněna i potřeba spojování školy s okolním životem, vnášení regionálních prvků, spolupráce domova a školy.

Také osnovy pro školy měšťanské z r. 1932 sledovaly cestu ke zvýšení intenzity a kvality práce, zvyšování její celkové úrovně (Kepřta, 1933). Byl obohacen obsah vzdělávání, bylo například umožněno zavádět v rámci nepovinného vyučování cizímu jazyku na měšťanské škole i latinu, realizovat



ideje volitelnosti určitých předmětů, byly otevřeny možnosti tzv. rozšířeného vyučování podle potřeb a zájmů žáků, které muselo tvořit samostatnou, od normální osnovy zřetelně oddělenou část. Podobně i zde bylo důležité uplatňování nových idejí pedagogických a didaktických. Byla prosazována svoboda učitele ve volbě vyučovacích metod.

Začal se urychlovat proces přibližování školy měšťanské, která původně patřila k tzv. elementárnímu školství, a nižšího stupně gymnázií. Tento problém byl po první světové válce trvale předmětem četných veřejných i odborných diskuzí. Byly pořádány ankety, v nichž se neziřídka střetávala krajní stanoviska.

Komise univ. prof. B. Bydžovského viděla v tomto posunu, který představovalo sblížení nižšího stupně gymnázia a školy měšťanské, další kroky v demokratizaci tehdejší československé školské soustavy.

Nové osnovy pro střední školy z r. 1933 plně sjednotily obsah prvních a druhých ročníků různých typů nižších gymnázií a posunuly vyučování druhému cizímu jazyku do tercie. Tím došlo ke sblížení osnov prvních a druhých tříd měšťanských škol a gymnázií. Byly zároveň vydány předpisy, které usnadnily přechod žáků škol měšťanských do škol středních. J. Keprta poznamenává, že podobné tendence se uskutečňovaly i v sousedních zemích (např. v Rakousku). Realizovala se idea prostupnosti.

U nás byl nejpropracovanější návrh Reformní komise při Škole vysokých studií pedagogických v Praze, kterou vedl V. Příhoda. Řešila reformu střední školy spolu se školou měšťanskou, a to utvořením jednotné, vnitřně diferencované školy devítileté. Šlo jí o to, nahradit selekci, tedy vyčleňování populace do různých proudů škol především podle společenského postavení rodičů, vnitřní diferenciací, prováděnou uvnitř školy především podle schopností a zájmů žáků (Cach a Váňová R., 2000; Váňová R., 1994).

Tato idea sjednocení školy měšťanské a nižší školy střední, označovaná jako jednotná škola, byla chápána především jako snaha o demokratizaci československého školství.

Obecně vývoj ideje jednotnosti ve vztahu k našemu i evropskému školství vyjádřil Hessen (1936). Soudí, že podstatným znakem jednotné školy je, že představuje školu diferencovanou, nikoliv uniformní, takže její vnitřní struktura je mnohem složitější než struktura staré školy. Není to jednota ve smyslu jednoduchosti. Všem žákům je nutno poskytnout dobrou kvalitu vyučování, odpovídající vzdělávacím potřebám jednotlivce, což neznamená stejnou kvantitu. Diferenciace také není jen pouhé vzdělávání žáků podle tzv. obecné inteligence. Škola má aktivně působit, aby se vlohy žáků rozvíjely, aby se uplatňovalo jejich specifické nadání, podporoval zájem o učení i tam, kde přirozené prostředí jejich života není stimulující.

Na rozvoj hnutí za jednotnou školu pro 11–15leté žáky nepochybně mělo

vliv i americké školství. V důsledku jiného historického vývoje nebyla americká školská soustava poznamenána strohým rozdílem, ba v určitých etapách přímo propastí mezi školou elementární a školou „pravého všeobecného vzdělání“ (viz část 1), školským systémem se slepými uličkami, který tvoří tradici evropského školství. Americké pojetí od počátku vycházelo z pochopení, že jednotná škola nemůže být uniformní, nýbrž musí to být škola diferencovaná. Poskytuje rovné příležitosti ke vzdělávání, ale to může být obsahově různé vzhledem ke konkrétním schopnostem a potřebám žáků.

A tak Hessen ve svém díle *Školství v demokracii* (1935) soudí, že „československé školství již započalo dráhu své přeměny v jednotnou a vnitřně diferencovanou soustavu školství, jež by uskutečňovala zásady aktivity a sociálnosti.“

### **3. Pedagogické, sociálně pedagogické a psychologické souvislosti reformních snah v nižším sekundárním stupni vzdělávání ve světě druhé poloviny 20. století**

Úsilí o řešení problematiky prvního stupně sekundární školy (pro mládež 10/11–14/15letou) se ve světě široce rozvinulo zvláště po druhé světové válce. Od počátku 60. let počet žáků středních a vysokých škol prudce vzrůstal, investice do vzdělání se začaly pokládat za nutnou podmínku udržení vysoké technické úrovně společnosti a její prosperity i životního úspěchu jednotlivce. Mladí lidé stále déle zůstávali ve škole, která ovšem již začala ztrácet monopol na vzdělávání.

V tehdejších sociálně ekonomických a kulturně politických podmínkách se tyto problémy nově tematizovaly. Do popředí vystupovala argumentace o potřebách demokratizace vzdělávání. Byla podporována vědeckými poznatky z oblasti sociologie, pedagogiky, psychologie atd. Široce se i na mezinárodních úrovních rozvíjely empirické výzkumy, jejichž výsledky měly bezprostřední dosah pro praktická školsko-organizační opatření.

V dalším výkladu poukážeme na některé výsledky výzkumů této etapy, které jsou i v současnosti pro nás nejen zajímavé, ale, jak dále ukážeme, i aktuálně významné.

Byl nastolen problém práva na vzdělávání, rovnosti příležitostí ke vzdělávání v duchu liberální představy, která převládala ve většině západních průmyslových zemí v období velkého hospodářského rozmachu do konce 60. let. Šlo o to, vytvářet podmínky pro realizaci myšlenky rovnosti šancí, kde by každý měl přístup k takové míře a druhu vzdělávání, které by odpovídalo jeho schopnostem (Husén, 1992; Dahrendorf, 1966). To znamenalo odstraňování sociálně selektivní funkce školy a zmírňování vnějších i vnitřních bariér v přístupu k vyšším úrovním vzdělávání cestou aktivní vzdělávací politiky (R. Dahrendorf). Zároveň podrobnější analýzy (J. S. Coleman) začaly

ukazovat složitost problematiky vyrovnávání životních šancí a příležitostí, vztahů rovnosti příležitostí a kvality výstupů, vztahu studijních výsledků a sociokulturního zázemí, složitost problematiky individuálních rozdílů ve vzdělávání, jejich poznávání a rozvíjení (Coleman, 1968; Roth, 1969).

Vycházelo se ze zjištění, že geneticky dané předpoklady se náhodně distribuují napříč společenských vrstev. Proto rozdíly v biologických vlastnostech, rozdílné zděděné schopnosti vyžadují pluralismus, ne stejné zacházení, mají-li se rozvíjet ke spokojenosti jednotlivce. Rovnost příležitostí neznamená tedy stejnou výchovu. Spíše to znamená právo člověka na to, aby se uplatňoval zřetel k jeho schopnostem a zájmům.

Zvláště velká pozornost byla věnována sociálně kulturnímu zázemí. Ve všech zemích západní Evropy se totiž ukazovalo, že procento dětí z nižších společenských vrstev, přecházejících do školy vyššího typu, je relativně malé a během školní docházky stále klesá. Na základě těchto zjištění se kladla otázka: Je selektivní školský systém školou demokracie?

V těchto souvislostech byly podrobně analyzovány vlivy školy a rodiny na školní výsledky (Coleman, 1966). Zjistilo se, že velkou část individuálních rozdílů ve vzdělávacích výsledcích způsobují mimoškolní činitelé. Čím mají rodiče vyšší vzdělání a čím více oceňují hodnoty vzdělání, tím větší je pravděpodobnost, že jejich děti využijí školní vzdělávání (Husén, Coleman aj.).

V přehledech výzkumů IEA z 20 zemí (Walker, 1976) se odborníci snažili oddělit vliv podmínek školního vyučování od vlivu domácího prostředí (vybrané proměnné byly zaměstnání otce, jeho vzdělání, vzdělání matky, počet knih doma, velikost rodiny). Shrnutí výsledků analýz, které se uskutečnily v projektu Mezinárodního sdružení pro vyhodnocování vzdělávacích výsledků, ukázalo, že asi 40 % vysvětlujících faktorů vyplývá z rodinného zázemí. Bylo tak z hlediska výběrových systémů školských soustav dokázáno, že často uváděný předpoklad, že žáci jsou přijímáni jen na základě svých schopností a že jejich sociální zázemí sehrává nepatrnou úlohu, je nesprávný.

Známý francouzský pedagog Gal (1961) zjistil na základě výzkumu, realizovaného v Institut National d'Orientation Professionnelle, že 100 000 dětí určité věkové skupiny nenavštěvuje vyšší školu, ačkoliv výsledky testů, prokazující jejich schopnosti, se ukázaly jako dostačující. Konstatuje, že školní výběr ve Francii té doby (1961) je dán spíše sociálními než psychologickými nebo pedagogickými kritérii. Přitom naopak, jak uvádí, 60 % žáků vybraných pro studium, nezíská v selektivním systému francouzského lycea maturitu.

V zemích Spolkové republiky Německo například W. Schultze (1964) sledoval otázku výběru jako sociálního problému. Dokázal, že školní úspěch, školní výkon vysoce koreluje se sociálním statutem rodičů. Korelace je tím

vyšší, čím více máme na zřeteli sociálně kulturní a nikoliv ekonomický status. Analyzoval různé aspekty selektivního systému řady spolkových zemí Německo v r. 1962 a konstatoval, že děti nižších vrstev musí mít mnohem větší teoretické nadání než děti z vyšších vrstev, jestliže se mají prosadit proti nepříznivým podmínkám svého domácího a ostatního prostředí. Průměrně nadané děti z vyšších vrstev mají větší vyhlídky úspěšně absolvovat střední školu. Kladl proto otázku: Má být škola institucí, kde se nadání vybírá nebo podporuje?

V souvislosti s požadavkem vyrovnávání vzdělávacích příležitostí se mnohostranně objasňovaly takové klíčové pojmy a otázky, jako je IQ, problematika schopností, nadání a talentů (Herrenstein, 1973; Lückert, 1969).

Zvláštní a dlouhodobá pozornost byla věnována empirickým výzkumům, které řešily problematiku IQ a jeho role v meritokratické společnosti. Srovnávací výzkumy, realizované už v letech 1932, 1947, 1956 ve Spojených státech, ukázaly, že tzv. inteligenční kvocient není neměnná entita. Zjistil se růst intelektuálního výkonu u zkoumaných branců. Výzkumy dokázaly, že formální vzdělávání může značně zlepšit IQ. Positivní vývoj v inteligenčních testech, stoupající tendence růstu získaných bodů byla spojována s vlivem zlepšujících se sociálních podmínek a životní úrovně, s péčí o dítě, se zakládáním předškolních zařízení apod.

Eysenck (1967) dokázal, že v průběhu ontogeneze není úroveň schopností neměnná, jak se tradičně předpokládalo (Taubmann, 1972; Leontjev, 1966; Sborník, 1988).

V tomto smyslu například Husén vyjadřoval optimismus ve vztahu k možnostem systému vyššího masového vzdělávání. Tvrdil, že intelektuální kapitál národa není pevná entita, ale že podléhá vlivu sociální a ekonomické politiky, která by ho měla nejen lépe využívat, ale i rozšiřovat.

Zároveň byly přinášeny mnohé empirické důkazy o tom (Husén), že pouze asi 50 % rozdílů mezi jednotlivci ve vzdělávacích výsledcích je možno připsat intelektuálním faktorům. Ostatní faktory tvoří motivace, zájmy, vytrvalost, zdraví a domácí zázemí (Husén, 1975; Burger, 1965).

Tomu odpovídají i výsledky těch výzkumů, které ukazují, že mezi prodávými žáky výběrových škol jsou i velmi nadaní žáci.

Také k problematice nadání se soustřeďovaly četné a mnohostranné výzkumy. Sledovaly se například vztahy nadání a dědičnosti, základní typy nadání, vztahy nadání a školního vzdělávání, nadání a učení, nadání a tvořivosti, sociální determinanty rozvíjení nadání, podporování nadání v rozličných školních systémech aj. (Lückert, 1969).

Výzkumy nadání, aniž by popíraly určitý obecný dědičný základ, ukázaly, že nadání je integrativní součástí osobnosti, jejíž struktury se stabilizují teprve v období zralosti. Je to komplexní pojem, který zahrnuje nejen chápání

vztahů a významů, nýbrž i životní postoje. Bez určité mravní opory, která klade cíle a mobilizuje síly k vytrvalosti, se nemusí nadání rozvinout. Na tento proces působí i emoce a temperament, ať již jako podpora, nebo zábrana. Nadání je také funkcionální, tzn. že se projevuje při řešení určitých úkolů a nikoliv nezávisle jako izolovaná veličina. Dále se ukázalo, že nadání a výkon se vzájemně podmiňují. Výše nadání a projevy nadání jsou mnohem více podmíněny sociálními a obecně pedagogickými předpoklady, než se až dosud předpokládalo (H. Roth).

Nelze tedy přehlížet, že již v 60.–70. letech psychologové i pedagogičtí psychologové (Allport, Atkinson, Bruner, Hillebrand, Heckhausen, H. Roth, Thomae aj.) dospívají k závěru, že výklad pojmu nadání, jak se chápe v běžné řeči, tj. jeho ztotožňování s vrozeným potenciálem, jeho výklad jako neměnného faktoru, je naivní a vědecky neodůvodnitelný. Podobně bezmyšlenkovité je, soudí H. Muehle, ztotožňovat nadání a školní výkon. Z těchto předpokladů vyplývá nebezpečný pedagogický pesimismus. Obecně se zdůrazňuje potřeba vycházet z poznání, že výkony ve škole i v povolání jsou výsledkem působení celé osobnosti, nikoliv pouze jednotlivých intelektuálních, charakterových a jiných vlastností. Aniž je přehlížen význam inteligence, je potřeba mít na zřeteli vliv rodiny, prostředí žákova života, ale i vlivy vnější a vnitřní školní situace, včetně velikosti školy, školní atmosféry, osobnosti učitele, jeho didaktických dovedností (Lückert, 1969).

Řada problémů týkajících se relativních předností a nedostatků výběrového a jednotného vzdělávacího systému byla ověřována v rozsáhlých průzkumech národních vzdělávacích systémů, které uskutečnilo Mezinárodní sdružení pro vyhodnocování vzdělávacích výsledků. Th. Husén shrnuje tyto výsledky takto: „Na základě přehledů IEA se dospělo k závěru, že všeobecný jednotný systém svou otevřeností je efektivnější strategií péče o talenty jednoho národa v době povinného školního vzdělávání. Systém, ve kterém se příliš brzy oddělují žáci s akademickým potenciálem, má předpoklad dosáhnout dobré konečné výsledky. Toho se však dosahuje jen za cenu vyloučení poměrně velkého počtu studentů nižší společenské vrstvy a za cenu omezení příležitosti ke vzdělávání velké většiny studentů.“ Podle výzkumů R. J. Havighusta (1962) je „probouzení talentů ve společnosti spíše věcí vytváření lepších podmínek pro vývoj a odhalování talentů než hledání relativně malého počtu lidí s vrozenými vysokými schopnostmi.“

V těchto souvislostech vznikl pojem schopnostní rezerva. Její výzkum se realizoval ve Švédsku, Francii, Rakousku, USA. Chtěl určit, jaké procento studentů v rozličných společenských vrstvách nemělo příležitost ke studiu nebo nevyužilo možnosti studia. Obsáhlý přehled o jeho výsledcích podává Heller (Heller, 1969; Roth, 1969).

Toto téma v 60. letech v tehdejší Spolkové republice Německo nastolovali

sociologové, sociální psychologové i pedagogové (R. Dahrendorf, H. Schelsky, H. Scheuerl, G. Hahn aj.) jako problém aktivní demokratické vzdělávací politiky, reformy vzdělávání, realizace rovnosti přístupu ke vzdělávání. Mimo jiné vycházeli ze zjištění, že mezi žáky propadlými a předčasně odcházejícími z gymnázií je nepřehlédnutelný počet těch, kteří mají vysoké IQ (kolem 130 bodů). Zároveň konstatovali nízký počet dětí z určitých sociálních skupin (dělnických a rolnických, žen aj.). Proto zkoumali charakter výběrových zkoušek na vyšší typy škol, kladli otázky jejich predikce atd. Za důležitou etapu odhalování schopnostních rezerv chápali dětský věk, období předškolní a základní školy. Zdůrazňovali význam práce s těmito dětmi, spolupráci školy, rodiny a školního psychologa.

Rozsáhlé výzkumy se soustředily kolem problematiky validity a prognostické hodnoty výběru. Byly vedeny především snahou zachytit všechny schopné děti a najít pružný systém, který otevře cestu k vyššímu vzdělání i dětem, jejichž schopnosti se projeví později, a také dětem, které přicházejí ze znevýhodněného rodinného prostředí, kde nejsou v ohledu vzdělání rodinou dostatečně stimulovány.

Jak uvádí Schultze (1964), ve všech zemích vládne nespokojenost s užívanými formami výběru, všude jsou předmětem živých diskuzí. Existuje celá řada podstatných námitek. V Anglii, kde byly otázky výběru zkoumány zvláště podrobně, se ukázalo, že systém výběru do tří proudů (grammar school, technical school, modern school) je zároveň sociálním výběrem. Namítalo se, že výběr dětí je někdy určován spíše počtem míst ve vyšší škole než skutečnými schopnostmi. Bylo konstatováno, že tam, kde nejsou pevná kritéria pro výběr, existuje nebezpečí, že se rok od roku mění stupeň obtížnosti, a to i místně, což není objektivní. Názor základní školy se ukazoval jako nedostačující pro výběr. Jednorázová zkouška si činí nárok na objektivitu, což neodpovídá skutečnosti. Také prognostická hodnota soudobého výběru není spolehlivá. K tomu M. C. Fleming poznamenává: „Dnes možno na základě dlouhodobého pozorování několika tisíců subjektů říci, že lidský vývoj je neharmonický a variabilní. To jest nelze očekávat, že určitý status zůstane konstantní. To platí jak pro obecné lidské nadání, které se snažíme postihnout testy inteligence, tak pro specifické nadání, které se projeví při studiu jednotlivých předmětů nebo na univerzitě.“

To vše vyvolávalo reformní úsilí v rámci vzdělávacích soustav rozvinutých evropských zemí (Váňová, M., 1998). Zaváděla se proto nová opatření a doufalo se, že odstraněním jednorázového výběru se umožní většímu počtu dětí z nižších sociálních vrstev přejít do vyšších školních typů.

Především místo předčasné a jednorázové selekce byly formulovány požadavky podporovat pozitivní vývoj všech žáků zavedením tzv. pozorova-

cího a orientačního cyklu (cycle d'orientation) či podpůrného stupně (Foerderstufe).

Jako příklad školského systému, který se snažil odsunout moment rozhodování o další školní kariéře a zároveň hlubší diferenciaci na pozdější dobu, může posloužit francouzská škola. Reformy byly zavedeny v r. 1959. Po skončení obecné školy žáci vstupují na college. Takzvaný pozorovací cyklus v prvních dvou letech má pro všechny žáky jednotné osnovy. V dalších dvou ročnících tzv. orientačního cyklu dochází k určité diferenciaci povinným výběrem z fakultativních předmětů. Dá se říci, jak upozorňuje Váňová M. (1998), že „pozorovací a orientační cyklus na nižší sekundární škole svým společným vyučovacím základem v zásadě vytváří určitou variantu jednotné školy.“ Předpokládá se, že v tomto období se bude podporovat vývoj žáků, uplatní se školní poradenství, otevřou se možnosti nezbytných korektur. Prokázalo se, že jsou nutná opatření, která umožňují žákům rozvíjet jejich schopnosti. Cílem tohoto pozorovacího a orientačního cyklu je pozitivní orientace žáků podle jejich výkonnosti a ne vyčleňování podle dosud prokázaných školních výkonů. Pro realizaci těchto podpůrných funkcí jsou důležité školní pedagogické a psychologické služby, diagnostické dovednosti učitelů nebo speciálních školních pracovníků. Při tom francouzské výzkumy upozorňovaly na nutnou opatrnost při zacházení s testy. Ty ukazují daný stav, podmíněný dosavadními výsledky učení, a proto mohou být jen východiskem pro speciální opatření na podporu vývoje žáků.

Podobně v Belgii po r. 1975 na nižší sekundární škole tvoří první dva roky pozorovací cyklus.

Zavádění různých forem diferenciaci je dalším příkladem odklonu od předčasného zařazování žáka do strnule chápaných typů škol. Jednou z těchto forem jsou různé typy komprehenzivních škol, které chtějí zmírnit vliv sociálních či nevýhodných kulturních faktorů, umožnit všem žákům, aby rozvíjeli své individuální schopnosti a své speciální nadání. Například ve Velké Británii v 60. letech vzniká komprehenzivní škola pro žáky 11–16, resp. 18leté, která po prvních třech společných ročnících realizuje diferenciaci. Zavádí se rozčleňování žáků na relativně homogenní třídy, a to buď na základě školních výkonů v jednotlivých předmětech (setting), nebo podle všeobecné teoretické inteligence (streaming). Zatímco vůči systému streaming se brzy vyslovovaly vážné výhrady nebo alespoň pochybnosti (např. v důsledku chápání inteligence nebo schopností jako neměnných kategorií), zdá se, že rozčleňování žáků podle úrovně výkonu nebo schopností v určitých předmětech (setting) spíše odpovídá dosavadním poznatkům o individuálních rozdílech nadání.

Zároveň se zdůrazňuje, že nestačí administrativní opatření. Učitelé musí být také s to realizovat cíle, které leží v základech takové reformy. Výzkumy

obou typů, streaming i setting, totiž ukázaly, že výsledky v obou případech závisí na postoji učitelů, jejich dovednostech a motivaci podporovat vývoj žáků, na používaných vyučovacích metodách, na znalostech vývoje žáků, na používání diagnostických prostředků, na soustavném sledování výsledků vlastní práce.

Diferenciace možnostmi výběru je další varianta. Modelem tohoto přístupu je americký nebo švédský systém. Oba systémy nabízejí po určité nediferencované školní fázi celou škálu možností voleb, včetně možností jejich revize. Součástí tohoto systému jednotné diferencované školy je sledování obecné ideje, že cíl dát solidní vzdělání všem neznamená opomíjet zvláštní nadání.

Švédská jednotná devítiletá škola je od 7. ročníku diferencována prostřednictvím tří skupin volitelných předmětů. Jednotná škola má podporovat rozvíjení sociálních vztahů žáků, přicházejících z různého socioekonomického prostředí, podporovat procesy demokratizace, aniž by vedla k intelektuální nivelizaci. Podobně v USA se zavádějí kurzy pro nadané, které jsou chápány jako zvláštní případy snah rozvíjet schopnosti každého jednotlivce k jeho optimu. Bohatá literatura na téma vývoj a podporování vysoce nadaných jedinců ukazuje na komplexnost tohoto problému, včetně toho, že upozorňuje na nebezpečí jednostranného pojetí nadání jako intelektuálních schopností a na problematiku předčasné sociální selekce. Poukazuje se i na to, že selekce eo ipso není nejvhodnějším prostředkem k podporování nadání.

Důležitým momentem je důraz na rozvíjení sociálních vztahů. Již od 60. let se obecně přijímá, že k výsledkům školního vzdělávání náleží i sociální integrace, rozvíjení schopností kooperace, vzájemné pomoci. Konstatuje se, že společná výchova dětí různého nadání a úrovně, dětí, pocházejících z různého sociálního a kulturního prostředí, vedou k vzájemnému porozumění a k silné kulturní a sociální integraci.

Jak dokládají rozbory soudobé srovnávací pedagogiky (Váňová M.), v řadě zemí v rámci jejich vzdělávacích soustav koexistují staré i nové modely. Lze však říci, že modely s integrovanou nižší sekundární školou převažují.

### **Závěr: Nový kontext nižšího sekundárního stupně vzdělávání**

V epoše učící se společnosti a nastupující globalizace se dostává problematika nižšího gymnázia jako součást nižšího sekundárního školství do nového kontextu.

Obecně byly nové sociálně ekonomické požadavky dané epochy na rozvoj vzdělávání a školských systémů v rozvinutých zemích nejednou formulovány. Získat rozhled v této oblasti, poznat základní tendence rozvoje vzdělávání i vzdělávacích soustav v rozvinutých zemích, zvl. v zemích OECD, měla



možnost naše pedagogická veřejnost prostřednictvím řady překladů studií a publikací, z nichž některé byly vydány u nás s pomocí Phare, jako Celoživotní učení pro všechny (1997), Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělání pro 21. století (1997), Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD (1998), Vyučování a učení (1997), Vybrané problémy odborného vzdělávání (1997), Terciální vzdělávání ve vyspělých zemích (1997), Kallen (1997), Odborné vzdělávání v evropském společenství (1996). Bohužel nutno konstatovat, že byly málo popularizovány a jen omezeně distribuovány.

V našich podmínkách byly zpracovány i publikace, které jednak seznamovaly s uvedenými trendy a zároveň je kriticky konfrontovaly s naší realitou (Kvalita a odpovědnost, 1994; Jallade a Grootings, 1996; Matějů, 1998; České vzdělání a Evropa, 1999).

Vlastní perspektivní koncepci vzdělávací soustavy a v jejím rámci nižšího sekundárního školství podává, podle mého názoru zdařile, „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“ (Bílá kniha, 2001). Je zarážející, že diskuze, kterou vzbudila, je zatím málo intenzivní, chybí jí náležitá šíře a hlavně věcnost.

Problém vidím v tom, jak jsou všechny tyto texty a informace vnímány. Každý text (tiskoviny, televizní zprávy, informace na Internetu aj.) je čten, vnímán a interpretován nejen na základě intence autorů, ale i na základě zkušeností čtenářů a posluchačů, jejich předcházejících znalostí, tradice, postojů.

V těchto souvislostech se u nás projevuje určité informační vakuum. Je nepochybně spjaté s minulostí. Mechanické zavedení nediferencované jednotné školy tehdejšího sovětského typu, absence a nemožnost diskuzí a věcné argumentace ochudila mimo jiné vědomí široké veřejnosti. Ale také nedostatek diskuzí a širě informací v posledním desetiletí, ač byly materiály v principu dostupné, dále prodloužily stav nízké informovanosti.

A tak se udržuje řada bílých míst v poznání vývoje dané oblasti ve světě, neznalost současných tendencí ve vzdělávacích soustavách rozvinutých zemí. Přežívá celá řada již překonaných názorů. Podívejme se na diskuze zmíněné v úvodu. Zjednodušená představa o jednodušnosti osmiletého gymnázia nikdy neodpovídala realitě. Zjednodušeně se manipuluje pojmem jednotná škola, bez zřetele na výsledky nejméně půlstoletého vývoje v rozvinutých zemích, včetně naší tradice. Zastaralý obsah při používání pojmu elita v souvislosti s gymnáziem byl odmítnut již ve třicátých letech, neodpovídá ani soudobé sociologické interpretaci, tradiční pohledy na pojem schopnost, nadání jako neměnné entity psychologie dávno vyvrátila, výklad pojmu inteligence nebere na zřetel nové koncepce tzv. mnohonásobných inteligencí a jejich fungování ve školní praxi atd. (Helus, 2001)

Absence hlubšího zhodnocení našich vlastních zkušeností, soudobého vědeckého poznání i vývojových tendencí rozvinutých zemí je zdrojem neochoty aktivně a vstřícně, to znamená i kriticky, promýšlet předložený návrh „Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice“. Konkrétně domýšlet jeho základní ideje. Určitá část veřejnosti není často naladěna na to, aby vyslechla věcnou argumentaci a vážně se jí zabývala.

V uvedených souvislostech si uvědomujeme význam tvrzení Umberta Eca, že „v dějinách kultury tomu nikdy nebylo tak, že něco prostě zabilo něco jiného. Něco hluboce změnilo něco jiného.“ (Eco, 2000)

## Resumé

Studie reaguje na soudobé diskuze o osmiletých gymnáziích a klade si za cíl podpořit jejich věcnou a odbornou stránku. Připomíná mimo jiné historická fakta vývoje gymnázií, změny sociální funkce nižších gymnázií a změny jejich vztahů ke školám měšťanským před druhou světovou válkou. Uvádí výsledky vědeckých psychologických a pedagogicko-psychologických výzkumů v oblasti inteligence, schopností, talentů, nadání, které se intenzivně rozvíjely po druhé světové válce. Konstatuje, že určité informační vakuum, absence znalostí naší vlastní tradice a zkušeností, vývoje vědeckého poznání v zahraničí od 50. let i soudobých vývojových tendencí rozvinutých zemí je u mnoha čtenářů zdrojem nepochopení idejí návrhu „Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice“.

## Literatura

- BURGER, R. Begabte Versager der hoeheren Schule. In INGENKAMF, K. H. (ed.) *Schul-konflikt und Schülerhilfe*. Weinheim, 1965, s.187–198.
- CACH, J., VÁŇOVÁ, R. Václav Přihoda (1889–1979). Život a dílo pedagoga a reformátora školství. *Pedagogika*, XLX, 2000, č. 1, s. 3–12.
- Celoživotní učení pro všechny*. Praha: Učitel'ské noviny-Gnosis, spol. s r. o., 1997.
- COLEMAN, J. S. The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harward Educational Review*, 38, 1968, č. 1, s. 7–37.
- České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.
- DAHRENDORF, R. *Bildung ist Buürgerrecht*. Plaedoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg, 1966.
- DRTINA, FR. *O novějších směrech reformy středoškolské*. Praha, 1902.
- ECO, U. *Mysl a smysl*. Praha: Vize 97, 2000, s. 123.
- EYSENCK, H. J. *Uses and Abuses of Psychologie*. Harmondsworth: Penguin Books, 1967.
- FLEMING, C. M. Can the Pool of Talent be Increased? In *The Year Book of Education*. London, 1962, s. 361–365.
- GAL, R. Treatment of the Academically Talented Infants. A critical Assesment. In *The Year Book of Education*. London, 1961, s. 271–276.
- HAVIGHUST, R. J. Increasing the Pool of Talent. In *The Year Book of Education*. London, 1962, s. 353–360.

- HELLER, R. Zum Problem der Begabungsreserven. In LÜKERT, N.-R. a kol. *Begabungsforschung und Bildungsfoerderung als Gegenwartsaufgabe*. München – Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1969, s. 352–430.
- HELUS, Z. Čtyři teze k tématu „Změna školy“. *Pedagogika*, LI, 2001, č. 1, s. 25–41.
- HERRENSTEIN, R. J. *IQ in the Meritocracy*. Boston: Little, Brown and Co., 1973.
- HESSEN, S. *Školství v demokracii*. Brno: Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelů, 1935, s. 233.
- HESSEN, S. *Filosofické základy pedagogiky*. Praha: Nákladem Československé grafické unie, 1936, s. 138–167.
- HESSEN, S. *Světový názor a pedagogika*. Studie k problému autonomie. Praha: Nakl. Dědictví Komenského, 1937, s. 121.
- HUSÉN, TH. *Social Influences on Educational Attainment*. Paris: OECD, 1975.
- HUSÉN, T., TUIJMAN, A., HALLS, W. D. (eds.) *Schooling in Modern European Society*. Oxford: Pergamon Press, 1992.
- JALLADE, J.-P., GROOTINGS, P. a kol. *Zpráva examinatorů o vzdělávacím systému v České republice*. Paříž: OECD Review of Education in the Czech Republic, 1996.
- KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*. Díl I. Praha: Sfinx Bohumil Janda, 1929.
- KALLEN, D. *Sekundární vzdělávání v Evropě. Problémy a perspektivy*. Publikace Rady Evropy. Praha: Učiteléské noviny-Gnosis, spol. s r. o., 1997.
- KEPRTA, J. *Nové normální učebné osnovy pro měšťanské školy*. Praha: Státní nakladatelství, 1933.
- KEPRTA, J. *Definitivní učebné osnovy pro obecné školy*. Praha: Státní nakladatelství, 1938.
- KOMÁREK, J. Škola měšťanská a nižší střední škola. *Škola měšťanská*, XXV, s. 225 sl. *Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. MŠMT ČR. Příloha Učiteléských novin 97, 1994, č. 42.
- LEONTĚV, A. N. *Problémy psychického vývoje*. Praha: SPN, 1966.
- LÜCKERT, H. R. a kol. *Begabungsforschung und Bildungsfoerderung als Gegenwartsaufgabe*. München – Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1969.
- MATĚJŮ, P. Školský systém a rozvoj vzdělání. In VEČERNÍK, J., MATĚJŮ, P. (ed.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia, 1998, s. 44–68.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. (Bílá kniha) Praha: UIV, 2001.
- Odborné vzdělávání v evropském společenství*. Praha: UIV, 1996.
- ROEHRS, H. *Die Schule und ihre Reform in der gegenwaertigen Gesellschaft*. Heidelberg, 1962, s. 37–65.
- ROTH, H. (ed.) *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1969.
- Sborník materiálů z celostátního semináře k otázkám péče o intelektuálně nadanou mládež v ČSSR*. Praha: MŠ ČSR a ČSAV, 1988.
- SCHULTZE, W. *Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium*. Hochschule für internationale paedagogische Forschung. Frankfurt, 1964.
- TAUBMAN, P., WALES, T. *Mental Ability and Higher Educational Attainment in the 20th Century*. A Technical Report. Berkley: Calif. Carnegie Commission on Higher Education, 1972.
- Terciální vzdělávání ve vyspělých zemích*. Vývoj a současnost. Praha: Středisko vzdělávací politiky při Pedagogické fakultě UK, 1997.
- Učení je skryté bohatství*. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století. Praha: Pedagogická fakulta UK, ÚRVŠ, 1997.
- VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Praha: ÚIV, 1994.

- VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. Díl IV. Praha: UK, 1994.
- VÁŇOVÁ, M. Diferenciácia vzdelávacích ciest v sekundárnom školstve vyspelých európskych krajín. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č. 3, s. 212–219.
- Vybrané problémy odborného vzdelávání v zemích OECD*. Praha: VÚOŠ, 1997.
- Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti*. (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě). Praha: Učitelské noviny-Gnosis, spol. s r. o., 1997.
- Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha: Učitelské noviny-Gnosis, spol. s r. o., 1998.
- WALKER, D. A. *The IEA Six Subject Survey: An Empirical Study of Education in Twenty-One Countries*. International Studies in Evaluation, Vol. IX. Stockholm: Almqvist und Wiksell International. New York: Wiley, 1976.
- WILHELM, TH. *Theorie der Schule*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1969, s. 51 sl.
- Zprávy a rozborů. Gymnázia a školy gymnaziálního typu*. Retrospektiva let 1788–1990. Praha: Český statistický úřad, 1992.

SKALKOVÁ, J. Problém osmiletých gymnázií . *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 26–43. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Praha

# Změny ve vzdělávání učitelů

---

---

## Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie

Vladimíra Spilková

**Abstrakt:** Stať je věnována analýze současných západoevropských přístupů k pojetí učitelské profese a přípravy na ni. V centru pozornosti je model tzv. široké profesionality, proměny rolí a kompetencí jako základní východisko pro strukturu, cíle a obsah vzdělávání učitelů primárních škol.

**Klíčová slova:** profesionalizace a demokratizace učitelské profese, role, kompetence učitele, vzdělávání učitelů, západoevropské trendy

### 1. Současné změny v pojetí učitelské profese

Proměny v pojetí učitelské profese, změny v pojetí rolí a kompetencí, nároků na učitele, otázka připravenosti na učitelské povolání, inovace modelů učitelského vzdělávání patří k základním tématům současných diskusí o proměnách vzdělávání v celoevropském kontextu.

Od 60. let 20. století se ozývají varovné hlasy o „**krizi učitelské profese**“ (Buchberger, 1992) v souvislosti se zjištěním, že demokratizační hnutí a poválečné reformy nepřinesly očekávané výsledky. Učitelé jsou kritizováni, že pouze reprodukují dosavadní modely práce a nejsou schopni zásadnějších změn.

Poukazuje se také na obecnější jevy, například demokratizační hnutí spojené s masivním nárůstem počtu studentů, a tím i učitelů v sekundární a terciální úrovni vzdělávání s sebou nese určitou devalvací učitelské profese a jejího statusu, zpochybňování kompetence učitelstva jako celku a feminizaci učitelského stavu. Znovu se diskutují základní východiska a některá „věčná dilemata“, např. elitářství versus rovnostářství ve výchově a jejich důsledky pro pojetí učitelské profese. Jako citlivý problém se také chápe ambivalentnost profese – učitel má být motorem změn a společenského pokroku a přitom má předávat tradiční hodnoty, ustálené kulturní vzorce apod.

Pojetí učitelské profese se v různých zemích liší. Rozdílná jsou zejména společenská očekávání – ze strany rodičů, politiků, ekonomické sféry a společnosti obecně. Současně lze identifikovat společné rysy a **obecné zahraniční trendy** ve vývoji učitelské profese. Je to zejména tendence k **profesionalizaci profese**. Učitelství, činnost učitele při vyučování už není chápáno jako technologický proces, který lze přesně naplánovat a krok po kroku realizovat, ale jako složitý a měnlivý proces osobního setkávání učitele a žáka prostřednictvím obsahu vzdělání, jako proces, který má mnoho neznámých. V tomto pojetí je učitel chápán především jako vědecky školený odborník v řízení procesů vzdělávání. V tom je jádro jeho profesionality. Vedle toho nebo v souvislosti s didaktickou či psychodidaktickou dominantou je důraz kladen také na tvořivou dimenzi a umělecké prvky v učitelství a na osobnostní kvality (zralost, etické hodnoty).

Všeobecným je rovněž trend k **demokratizaci učitelské profese**, tedy ke stírání stavovských rozdílů mezi jednotlivými učitelkými subprofesemi. Různé kategorie učitelů získávají stejnou kvalifikační úroveň. Tuto „unifikaci“ učitelské profese symbolizuje například ve Francii nedávno zavedené označení pro učitele primární školy „professeur des écoles“. Zvyšuje se vnitroprofesní mobilita a přesahy kvalifikace do nejbližších stupňů školské soustavy.

Další obecnou charakteristikou je **rozšíření působnosti učitele** – roste širě záběru jeho působení, klade se důraz na socializační procesy, všeobecné ovlivňování žákovy vývoje a celistvé formování osobnosti. V celkovém pojetí profese je zřetelný posun od modelu tzv. minimální kompetence, v němž je těžiště učitelovy práce spatřováno v co nejefektivnějším předávání poznatků, k modelu tzv. **široké profesionality**, v němž učitelův podíl na socializaci dítěte a jeho celkové kultivaci vystupuje do popředí.

V tomto pojetí se výrazně zvyšuje odpovědnost učitele za dítě a jeho výsledky, zvyšují se nároky na schopnost učitele prezentovat, fundovaně argumentovat a vysvětlovat své pojetí práce, diskutovat a spolupracovat s kolegy (roste „kolektivní“ pojetí učitelské profese), s rodiči i širším sociálním okolím.

Model široké profesionality je chápán jako výzva k hledání nové identity učitele, založené na vymezení **nových hodnot učitelské profese**. Vedle univerzálních a tradičních hodnot, jako je altruismus, tolerance, solidarita, zodpovědnost apod., je vyzdvihován význam následujících charakteristik: porozumění sobě jako předpoklad porozumění druhým, chápání podstaty své práce a smyslu své činnosti, sociabilita, komunikativnost, flexibilita, otevřenost změnám, kooperativnost, uvědomování si sociálních, kulturních, politických kontextů své práce apod. (Coolahan, 1991) Objevuje se však také kritika podobných inventářů požadovaných hodnot a kvalit s tím, že jsou

odvozovány z ideálního obrazu učitelské profese, který se vymyká běžnému standardu.

Současné pojetí školy, činnosti a rolí učitele přináší také zostření některých tradičních **rozporů učitelské profese**. Na dilemata a s tím spojenou náročnost učitelského povolání upozornil Štech (1995) – např. blízký vztah k dítěti × nutnost odstupe, normativita zprostředkovávaného poznání × individuální verze dětí a osobité interpretace poznání, optimistický přístup k dítěti založený na jeho idealizovaném vidění × realita „skutečného“ dítěte, tvořivost × rutinní přístupy, vedení × autoregulace, touha učitele po co nejlepším výkonu a viditelných výsledcích, okolím očekávaný úspěch × nejistota, selhávání, neúspěchy, které neodlučně patří k učitelské profesi.

Tyto obecné trendy a změny v pojetí učitelské profese jsou v podmínkách **české školy** doplněny o specifické skutečnosti, které vyplývají z našeho minulého vývoje. Učitel byl po dlouhá léta řízen detailně vymezenými a závaznými normami (učební plán a osnovy, jednotné učebnice, metodické příručky, profil absolventa, školní, klasifikační a pracovní řád), které stanovily cíle, obsah, organizaci a přípustné metody vyučování, pracovní povinnosti učitele apod.

Striktně závazné pedagogické normy a další podrobné centrální pokyny přesně a jednoznačně určovaly pojetí profese, povahu učitelovy práce, role a cíle jeho činnosti. Učitel byl degradován do role úředníka a vykonavatele předpisů s minimálními kompetencemi, kontrolovaného zejména podle toho, zda se neodchyluje od norem. Přesun od akcentu na objektivní uspořádanost a determinovanost učitelské profese normami, které striktně usměrňují práci učitele do pevných kolejí, k důrazu na subjektivní faktory v práci učitele, je v současné situaci našeho školství dominantní.

Současný odklon od přílišné normativity, růst pedagogické autonomie škol tak s sebou nese zvýšené nároky na profesi učitele. Oslabení významu didaktických schémat a uniformních vyučovacích postupů znamená hledání individualizovaných a variabilních vyučovacích strategií, předpokládá schopnost zdůvodněné volby určitého metodického systému školní práce a promyšleného výběru učebnic z hojné nabídky nejrůznějších kvalit, či dokonce vlastní tvorbu učebnic, metodických materiálů a pomůcek. Znamená také jinou úroveň kolegiální komunikace, jinou kulturu vztahů s rodiči i širším sociálním okolím apod.

Ostatní posuny v pojetí učitelské profese v souvislosti se současnými proměnami naší školy jsou analogické se zahraničním vývojem (s výjimkou tendence k demokratizaci učitelské profese – zde probíhá vývoj spíše opačně ve smyslu posilování hierarchie a tendence k profesionalizaci, zde je vývoj zatím nejednoznačný, v případě učitelství pro 2. stupeň základní školy

a střední školy lze hovořit spíše o tendenci k deprofesionalizaci učitelské profese (Štech, 1994).

## 2. Profesionalita učitele – klíčové role a kompetence

Základním východiskem pro koncipování vzdělávání učitelů je pojetí **rolí a klíčových kompetencí** učitele. Učitel je chápán především jako **facilitátor** žákova vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako **diagnostik** v odhalování individuálních zvláštností dětí, který se snaží **dotáhnout** každého žáka k osobnímu maximu, jako **průvodce** na cestě poznání, který **uvádí** do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět **vlastními očima**, **podněcuje**, **inspiruje**, **vybavuje** pocitem kompetence, **sebeúcty**, **sebedůvěry**, že **jsem ten, kdo umí**, dokáže, **garantuje** řád a **jasná pravidla** školního života apod.

Pojetí učitele jako **odborníka**, který **usnadňuje** procesy vývoje a učení, vytváří **příznivé podmínky** a **podnětné příležitosti** k rozvoji, **organizuje** situace, v nichž se **žáci učí** optimálním způsobem, **předpokládá** určité kompetence, **potřebné** k úspěšnému zvládnutí takto **pojaté učitelské profese**. Od 60. let dvacátého století je **západoevropskými pedagogy** kladena **naléhavá otázka**: **Co to znamená** být **kompetentním učitelem**, **schopným úspěšně provozovat** „**dobré, účinné, moderní, humánní** . . .“ **pojetí vyučování?** (Hustler, Intyre, 1996)

Hledá se **podstata profesionality učitele** a **klíčové kompetence**, které ji **sytlí**. Jsou vytvářeny **popisy činností**, **žádoucích dovedností**, **vlastností**, **chování** apod., kterými by měl učitel **disponovat**. Tyto **normativní modely profese** (jaký má být učitel pro **současnou** či **projektovanou školu** – **profil ideálního učitele**) s **přesně a detailně vymezenými požadavky** na učitele jsou **záhy** **podrobovány tvrdé kritice**. Je **odmítána idealizace profese** **promítnutá** do **obsáhlého výčtu** **charakteristik** v **ideální** a **utopistické podobě**. **Proti idealizované verzi učitelské identity** jsou **stavěny** „**reálné kompetence**“, které jsou **individualizované**, **vázané** na **konkrétní kontext** **vzdělávacích situací** a **utvářené**, **zpochybňované** a **opět upevňované** v **každodenní práci** se **žáky**, s **učitelskou** a **rodičovskou komunitou**.

**Předmětem kritiky** je také **prvotní behavioristický přístup** ke **kompetencím**, který je **redukuje** na **pracovní dovednosti** k **výkonu povolání**. Tyto **dovednosti** **atomizuje**, **dekontextualizuje** (přitom **vytrháváním** **jednotlivých izolovaných dovedností** z **kontextu** často **ztrácejí svůj smysl**) a **příliš zjednodušuje** **převodem** na **pozorovatelné akty chování**. Za **vhodnější** a **skutečné** **povaze učitelské práce** více **odpovídající** **považují přístup** **integrativní, holistický**, který **vychází** z **komplexního obrazu práce učitele**, v němž **kontextovost** a **provázanost** **jednotlivých komponent** **hrají důležitou roli**. **Tento**



přístup zvýrazňuje „struktury kompetencí“, soubory provázaných činností a vhodných způsobů chování.

Právě kontextovost a provázanost jednotlivých komponent je považována za klíčovou. **Profesionální kompetence** zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky. Důraz je kladen na hodnotovou dimenzi a etickou zodpovědnost. V současné západoevropské pedagogice převládá pojetí, které rámec kompetencí konstruuje na základě analýzy učitelových rolí a vyjadřuje je v termínech klíčových odpovědností učitele ve vyučovacích procesech. (Vonk, Giesbers, Peeters a Wubbels, 1992).

Je definováno šest základních linií, oblastí odpovědnosti:

1. **Znalosti a porozumění** (předmětové znalosti, znalost kurikula, znalosti vývojových zákonitostí a procesů učení, znalost výchovného systému, učitelských rolí apod.)
2. **Plánování a projektování** celku i dílčích činností
3. **Vyučovací strategie a metody** zprostředkovávání učiva takovým způsobem, který umožní smysluplné učení. Zde jsou důležité dvě podmínky: aby učitel sám dobře rozuměl učivu a aby měl dobrou představu o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech dětí. Důraz je zde kladen také na komunikativní kompetenci.
4. **Třídní management** (řízení a organizování vyučovacích situací, vytváření příznivého edukativního klimatu ve třídě, garance řádu, pravidel školní práce a kvalitní komunikace apod.)
5. **Hodnocení** žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v učení a osobnostním rozvoji
6. Další **profesionální rozvoj** učitele, **reflexe vlastní práce** a sebeutváření.

Zdůrazňuje se **dynamické pojetí kompetencí**, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese, oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být nebo je dosaženo. Důraz na dynamiku znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací.

Za určující znak profesionality učitele jsou považovány kompetence v oblasti **sebereflexe**, hodnocení vlastních vyučovacích kompetencí – „meta-kompetence“, a sebetvorba v oblasti vnímání, prožívání, poznávání, rozhodování a jednání (Hustler a Intyre, 1996; Calderhead, 1989). Jako klíčové slovo k vystižení podstaty učitelovy profesionality je některými teoretiky chápán koncept „the reflective practitioner“ nebo „science-based practitioner“ (Schon, 1983; Mc Neil-Turner, 1992).

Ve zkratce řečeno, je učitel v tomto pojetí schopen teoretické reflexe praktických zkušeností, jeho praktická činnost se opírá o vědecké poznatky. To však neznamená aplikaci vědeckých poznatků na konkrétní vzdělávací situace. Schon na základě svých výzkumů tvrdí, že v bezprostřední „akci“ učitele nehraje racionální analýza téměř žádnou roli a zavádí pojem „knowing (knowledge)-in-action“ (používány jsou také pojmy „reflection-in-action“ nebo „thinking-in-action“). Toto akční, praktické myšlení je tak propojeno s činností, že ho učitel těžko odděluje, podrobuje další analýze a slovně vyjadřuje „co dělá, když něco dělá“.

Rozvoj **seberefektivní kompetence** znamená učit učitele, aby se k některým pedagogickým akcím (zejména k těm problémovým, nestandardním) následně myšlenkově vracet. To znamená klást si otázky typu: Co, jak a proč jsem to tak dělal, s jakými výsledky, v čem byly problémy a hlavní kritické body, jak by se to dalo dělat jinak, s jakými předpokládanými efekty, s jakými riziky?

**Teoretická reflexe praktických zkušeností**, jejich „zvědomování“ a chápání opakujících se jevů a určitých obecných zákonitostí vede k tomu, že učitel získává lepší situační porozumění. Na základě explicitně vyjadřovaných a zvědomovaných „tacit knowledge“ (skrytých, utajených, intuitivních a neuvědomělých „znaností“) si pak učitel vytváří vzorce, modely vyučovacích situací (standardních situací a jejich řešení), které mu napříště usnadní vhléd do situace a nabídnou varianty k řešení. Z tohoto repertoáru komplexních strategií k řešení vzdělávacích situací pak učitel vybírá vzhledem k aktuálním potřebám a konkrétním reáliím.

Teoretická reflexe praktických zkušeností učitele, zvědomování intuitivních a v praxi často dobře fungujících „tacit knowledge“, jejich racionalizace a verbalizace je považováno za určující znak profesionality a klíčovou podmínku profesního růstu a inovativních přístupů.

Koncept reflektivního praktika, kultivace seberefektivní kompetence znamená budování mostů a podpory komunikace mezi učitelovým světem teorií a světem praktických situací. Z dialogu mezi objektivními, normativními teoretickými poznatky a kontextovými, subjektivními praktickými zkušenostmi vznikají individuální verze učitelské práce a vlastní varianty vyučování.

Dalším výrazným trendem je **změna v hierarchii učitelských kompetencí**. Donedávna dominantní kompetence odborně předmětová ztrácí své výlučné postavení. Vědecké základy daných vyučovacích předmětů se stávají stále více *conditio sine qua non*. Těžiště profesionálních kompetencí učitele se přesouvá od „co“ učit k „jak“ učit, tedy od kompetence odborně předmětové ke **kompetenci pedagogické a psychodidaktické** (vytvářet příznivé podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení,

vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy žákovského učení, např. individualizovat je z hlediska času, tempa, hloubky, míry pomoci, interpretovat učivo, základy jednotlivých oborů vzhledem k věkovým zvláštnostem žáků).

Za důležité jsou považovány také **kompetence komunikativní** (nejen ve vztahu k dětem, ale i ke světu dospělých, tzn. k rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy), **organizační a řídicí** (plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém), **diagnostická a intervenční** (jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci) a kompetence **poradenská a konzultativní** (zejména ve vztahu k rodičům).

Existují nějaké specifické charakteristiky v pojetí profese a nárocích na kompetence u jednotlivých subprofesionálních kategorií učitelů? Vzhledem k následujícímu textu se zaměříme na učitele primární školy.

Mezi kompetencemi této kategorie **učitelů** je kladen důraz na **psycho-didaktickou kompetenci** (umění didaktické transformace obsahu učiva vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí tohoto věku, dovednosti motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima). Dále na **komunikativní dovednosti** – verbální i neverbální. Důležitá je kultivovanost mluveného projevu, neboť učitel primární školy má významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků, je pro ně mluvším vzorem.

Celková komunikativnost v mezilidských vztazích je u učitele primární školy zvýrazněna vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými pracuje. Děti v tomto věku jsou často na učitele silně vázány, představuje pro ně jeden z významných identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována teprve budujícími se vrstevnickými vztahy. Učitel vytváří sociální a emocionální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žákovských sociálních vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole.

Specifické nároky jsou na učitele primární školy kladeny rovněž v oblasti **komunikace s rodiči**. Vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje učitel primární školy umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní. Snaží se je získat ke spolupráci. Výhodou je poměrně vstřícný postoj rodičů ke škole na počátku školní docházky dítěte, založený na pozitivním očekávání, většinou ještě nezatíženém negativními zkušenostmi. Rodiče dětí tohoto věku se zpravidla zajímají o pokroky svého dítěte, mívají důvěru v učitele a jeho práci.

V celku pedagogicko-psychologických kompetencí jsou zvýšené nároky kladeny také na **diagnostickou kompetenci** učitele primární školy. Tyto nároky jsou vyšší než u učitelů sekundárních škol, protože pracuje s integrovanou a velmi různorodou populací, na jejíž základní diferenciaci se podílí.

Dělá předběžnou diagnózu a navrhuje další kroky, a to jak u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy nejružnějšího druhu, tak u dětí s výrazným nadáním v určité oblasti.

### **3. Struktura, cíle a obsah vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie**

Při srovnávací analýze vzdělávání učitelů lze postupovat mnoha způsoby. Jako produktivní se jeví využití **hlediska „kontextuálního“** (trendy ve vzdělávacích systémech a vzdělávací politice jednotlivých zemí), **„institucionálního“** (typ a pojetí instituce a její pozice ve školském systému, vztahy mezi výukovými programy připravujícími učitele pro různé stupně a typy škol, délka a struktura programu) a **„kurikulárního“**, obsahového.

Vzhledem k rozsahu příspěvku se omezme pouze na konstatování, že z hlediska všech uvedených proměnných existují v jednotlivých západoevropských zemích rozmanitá řešení. Jednou z klíčových charakteristik je totiž ekvivalence mezi vzdělávacím systémem a typem vzdělávání učitelů. Přestože neexistují žádné univerzální, optimální modely, které by bylo možné převzít, lze identifikovat **univerzální tendence** a principy (Wulf, 1995; Buchberger, 1992).

Zcela zřetelný je proces **„univerzitarizace“**, tj. proces postupného začleňování pedagogických akademií, institutů, „colleges“, „écoles normales“ a jiných institucí vzdělávajících učitele do tradičních univerzit. Tím se zdůrazňuje snaha o zkvalitnění studia jeho postavením na vědecké, akademické základy. Je uznávána nutnost hlubokého všeobecného vzdělání, vědeckého vzdělání v pedagogicko-psychologických oborech ve vazbě na tvůrčí činnosti a výzkumnou základnu univerzity.

Zaměříme se nyní na vzdělávání učitelů primárních škol. V současné době se tato kategorie učitelů vzdělává ve většině západoevropských zemí na univerzitní úrovni (s výjimkou Belgie, Dánska, Holandska, Lucemburska a Portugalska). V některých zemích je na univerzitní úrovni dokonce vzdělávání učitelů mateřských škol (Francie, Anglie, Španělsko a Řecko). Velký význam se připisuje sekundárním efektům uvedených změn – posílení prestiže učitele ve společnosti, jeho profesionálního sebevědomí, finanční dopady apod.

Druhou výraznou vývojovou tendencí je **sblížení přípravy různých učitelských subprofesí**, snaha o oslabení vnitřní učitelské hierarchie. Na sjednocování přípravy učitelů různých kategorií mají značný podíl změny v pojetí učitelské profese a klíčových kompetencí potřebných k jejímu úspěšnému zvládnání (viz trend k profesionalizaci a model široké profesionality v předcházejícím textu).

V některých zemích je společná příprava učitelů mateřských a primárních škol (např. Francie), v jiných je společná příprava učitelů primárních

a nižších středních škol (např. Belgie, Dánsko, Švédsko, Německo). Tento stav je výsledkem mnohaletého a složitého vývoje, například ve Francii by před 15–20 lety bylo současné sblížení přípravy učitelů primárních škol a vyšších školských stupňů nepředstavitelné.

Jistá **unifikace učitelského vzdělání** a zvyšování **prostupnosti** mezi jednotlivými typy učitelské přípravy vyvolává diskuse o způsobu a míře jejich vzájemného ovlivňování. Je zvažováno, má-li na dítě orientované kurikulum přípravy učitelů pro primární školu více ovlivňovat předmětově zaměřenou přípravu učitelů nižších středních škol nebo naopak.

Další výraznou tendencí je **prodlužování délky přípravného vzdělávání** učitelů primárních škol. Ve většině zemí Evropské unie je v současné době délka studia minimálně 4 roky (3 roky v Belgii, Irsku, Španělsku, Lucembursku, Rakousku), v některých zemích trvá studium déle (5 let ve Francii, Portugalsku, Finsku, v Itálii po reformě, 4,5 roku ve Švédsku).

Začínají se dokonce objevovat názory, že neustále se zvyšující nároky představují takovou studijní zátěž, že čtyř- až pětileté studijní programy učitelského studia přestávají stačit. Jedno z možných řešení je spatřováno v přenesení části požadavků do postgraduálního studia, v nutnosti koncipovat přípravné, pregraduální vzdělávání v přímém vztahu k dalšímu vzdělávání učitelů.

Nyní se zaměříme na **cíle a obsahové trendy v přípravném vzdělávání** učitelů primárních škol. Cíle jsou nejčastěji definovány následujícím způsobem: „budovat důvěru v sebe a své učitelské kompetence, uvádět do různých oblastí poznávání a obsahů vyučovacích předmětů, pomoci studentům nacházet vazbu mezi teorií a praxí, rozvíjet schopnost reflexe individuálních zkušeností, učit studenty diagnostikovat učební procesy a hodnotit účinky vzdělávacího působení, vybavovat základy pro další profesní rozvoj, vybavovat inventářem strukturovaných školních zkušeností, rozvíjet dovednost jasně a srozumitelně se vyjadřovat, rozvíjet analytické, logické, tvořivé, reflexivní a kritické myšlení apod.“ (Vonk, Giesbers, Peters a Wubbels, 1992)

Věnujme se nyní **obsahu, celkovému pojetí a struktuře studijních programů** pro učitele primárních škol. Zatímco učitelé vyšších středních škol procházejí většinou buď dvoufázovým modelem (akademická a profesní příprava je striktně oddělena), nebo jednofázovým konsekutivním modelem (studijní program obsahuje akademickou i profesní složku v následné časové posloupnosti – akademická studia v oborech aprobačních předmětů a teprve potom profesní příprava), učitelé primárních a nižších středních škol absolvuji většinou **jednofázové paralelní programy** (akademická a profesní studia probíhají souběžně) nebo **jednofázové integrované programy**.

Se vztahem akademické a profesní složky učitelské přípravy úzce souvisí

také hledání **proporcí a provázanosti mezi přípravou na univerzitě a školní praxí**. Prosazuje se (zejména v přípravě učitelů primárních škol) permanentní pohyb studenta mezi fakultou a školou (vstupy, výstupy, návraty), dlouhodobá komunikace při společném řešení problémů mezi učiteli fakulty, učiteli z terénu a studenty. Specifikou v přípravě učitelů primárních škol je kontakt se školní realitou hned na začátku studia. Značný důraz se klade na neustálou interakci teoretického poznání a praktických zkušeností.

Při analýze konkrétních obsahů lze identifikovat pět **základních tendencí v kurikulu** přípravného studia učitelů primárních a nižších sekundárních škol. Východiskem jsou rozdílné profesní profily učitelů, související se specifickými interpretacemi rolí, funkcí a cílů učitele – na dítě orientovaný učitel, na kurikulum orientovaný učitel, sociálně orientovaný učitel, učitel jako technolog vyučovacích procesů, „víceprofilový“ učitel (pokrývá maximum prvků zmíněných profilů). Těmto orientacím odpovídá specifická skladba studia, akcenty na určité typy kurzů. V současné době převládá na **dítě orientované kurikulum přípravy učitelů primárních škol**.

V takto pojaté přípravě učitelů se akcent posouvá od teoretických základů daných vyučovacích předmětů (ztrácejí své výlučné postavení a stávají se stále více *conditio sine qua non*) směrem k **psychodidaktickému vzdělávání** a k **všeobecné kultivaci** studenta (kulturní rozhled, úroveň myšlení, vyjadřovací schopnosti apod.) ve spojení se stále vlivnějším aspektem **osobnostního vyzrání**. Hlavním cílem vzdělávání učitelů primárních škol je vybavit učitele klíčovými profesními kompetencemi, které jsou chápány jako komplexní psychodidaktické dovednosti, usnadňující učitelům zvládnutí složitých a měnlivých pedagogických situací, tzv. **kompetenční příprava učitelů**.

Přitom se uznává, že vzhledem k rychle se měnící školské realitě a měnícím se charakteristikám dětské populace jsou strategie a způsoby zvládnutí pedagogické reality stále složitější. Proto jsou profesní kompetence budoucích učitelů budovány s pevnou oporou o teorii, na základě teoretické reflexe praktických zkušeností. Akcent na utváření psychodidaktických kompetencí jako základu profesionality učitele neznamená oslabení teoretického vzdělání a posílení praktikismu v učitelské přípravě. Význam teoretizace, racionalizace, dekontextualizace praktických činností naopak vzrůstá.

Co se týče pedagogicko-psychologických disciplín jsou studovány buď systematicky na disciplinárním základě (např. Anglie, Německo, Španělsko), nebo tematicky, různě integrovány a spojeny s praktickými zkušenostmi (např. Holandsko).

Obecnou charakteristikou vzdělávacích programů pro přípravu učitelů v zahraničí je jejich **otevřenost, dynamičnost**, která umožňuje jejich průběžné korekce, dotváření, obměňování. Žádný studijní program nepo-

čítá s tím, že vybaví studenty hotovým, dostatečně širokým repertoárem potřebných vědomostí, dovedností, postojů, činností apod. Učitelské vzdělání je chápáno jako začátek procesu „stávání se učitelem“. Mělo by také odrážet adekvátní míru nejistoty a nejednoznačnosti, neboť většina vyučovacích situací v sobě napětí, dilemata a variantnost obsahuje. Nemá smysl připravovat studenty na zjednodušenou realitu s jednoznačnými řešeními a axiomy.

Na druhé straně je pravda, že vědomí nejistoty a relativnosti může být nepříjemné (zejména pro určité typy studentů), může narušovat rozvíjející se profesní sebevědomí, pocit vlastní kompetentnosti a porozumění. Zde je třeba citlivě hledat únosnou míru výchovné relativity a kontextovost, proměnlivost a problematičnost vyučovacích situací vyvažovat prvky stability a jistoty. To znamená poskytnout studentům určitý klíč k řešení každodenních vyučovacích situací (nejdříve těch standardních, později problémových). Předpokladem je vytváření jisté základní sítě (pojmu, principů, strategií, dovedností), prvních záchytných bodů, k nimž se postupně na základě vlastních učitelských zkušeností přidávají další a vytvářejí stále jemnější a propracovanější pavučinu.

## Literatura

- BUCHBERGER, F. (ed.) *ATEE-Guide to institutions of teacher education in Europe*. Brussels: ATEE, 1992.
- CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 1989, 5, s. 43–51.
- COOLAHAN, J. (ed.) *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence*. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE. Limerick: College of Education, 1991.
- HUSTLER, D., INTYRE, D. *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers, 1996.
- MCNEIL-TURNER, L. *Educating the reflective practitioner: Preparation for the 21st century*. Ontario: Faculty of Education, 1992.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 310-320.
- ŠTECH, S. De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání? In *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. Sborník referátů z 2. konference ČAPV. Ústí n. L: PedF UJEP, 1994.
- VONK, J. H. C., GIESBERS, J. H., PEETERS, J. J., WUBBELS, TH. *New Prospects for Teacher Education in Europe II*. Amsterdam: Vrije Universiteit, 1992.
- WULF, CH. (Ed.) *Education in Europe – An Intercultural Task*. Münster: Waxmann, 1995.

SPILKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 44–54. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Doc. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

# Systémová mobilita jako teoretický vůdčí pojem pro vzdělávání učitelů v Evropě

Wolf Dieter Kohlberg

*Poznámka překladatele:*

*Pojem mobilita se v českém pedagogickém lexiku nejčastěji používá pro označení mezinárodních výměn studentů, učitelů i dalších odborníků a pro prostupnost jednotlivých ročníků a typů studia. V příspěvku Wolfa Dietera Kohlberga můžeme německý termín „Mobilität“ (do češtiny přeložený jako „mobilita“) blíže specifikovat jako flexibilitu, pohotovost a připravenost k určitému výkonu.*

Tradičně je vůdčí koncepce učitelské přípravy v Německu determinována převážně paradigmatem duchovněné pedagogiky. Z pohledu didaktiky – jako jádra profesionalizace učitelů – zde vznikla didaktická vůdčí koncepce, zejména ovlivněna tzv. edukačně teoretickou didaktikou, kterou bych chtěl označit jako „objektivní model“ (objektivní didaktika). **Objektivní didaktika** popisuje model učitele, který můžeme v protikladu k jiným, většinou starším modelům (modely 1–3), shrnout v následující tabulce v modelu č. 4:

Zkušenost	<b>Model 1 (ekonomický model)</b> orientace na obecné prvky vědění	Vyučování jako „job“
Dovednosti, schopnosti	<b>Model 2 (pragmatický model)</b> orientace na odborné učení	Vyučování jako řemeslo
Intuice, kreativita	<b>Model 3 (idealistický model)</b> „nadání“ být dobrým učitelem (fenotypově) „rozený pedagog“ (genotypově)	Vyučování jako umění
Vědecké poznání	<b>Model 4 (racionalistický model)</b> profesionální jednání, jednání determinované teorií úkoly učitele: – plánovat – realizovat – analyzovat – radit	Vyučování jako profesionální činnost – posuzovat – vést – kooperovat – inovovat

Tento obraz učitele, determinovaný edukačně teoretickou didaktikou je charakterizován na jedné straně vysokým pedagogickým požadavkem, dialektickým propojením materiálního a formálního vzdělávání, na druhé straně ale přibývajícím přetěžováním učitelů. Podmíněno všeobjímající odpovědností objektivizujícího učitele vůči učícímu se (v nejlepším pedagogickém záměru) a podmíněno přibývajícím divergencí a komplexností učebních



skupin a situací dochází k úplnému přetížení učitele, který se orientuje na objektivní didaktický model.

Ve vztahu k narůstající evropeizaci ve vzdělávání učitelů na straně jedné, a tím nastupujícím rozvoji nové reformní pedagogiky, nyní vzniká nový didaktický model, který je determinován modelem učitele – **subjektivní didaktický model**. Na základě nových reformně pedagogických úvah, podpořených neopragmatickými, konstruktivistickými, systémově teoretickými a neurofyziologickými poznatky, se vyvíjí **subjektivní didaktika** (viz schéma č. 1), která se již více neorientuje na vůdčí pojetí současného učitele, nýbrž převádí rozsáhlé oblasti učebních situací do odpovědnosti učícího se.

Také v **Bílé knize** „vyučování a učení“ komise **Evropské unie** nacházíme podobné úvahy ve vztahu k novému modelu výuky a učení. V této Bílé knize je formulován cíl – zajistit „Příspěvek k rozvoji vzdělávání (učitelského vzdělávání) kvalitativně na vysoké úrovni v EU“. Vzdělávání na kvalitativně vysoké úrovni se chápe, z pohledu věd o výchově a učitelského vzdělávání dávno opožděný proces změny myšlení, jako cíl celostně systémových, propojených a celoživotních procesů učení. Tento požadavek se může chápat ve smyslu reaktualizace zásadních myšlenek evropské reformní pedagogiky jako společného evropského pedagogického dědictví. Evropské instituce vzdělávající učitele určitě dobře uvažují, když ve vztahu k rozvoji inovativních vysokoškolských didaktických modelů dále konstruktivně rozvíjejí různé reformně pedagogické koncepce a synergeticky je spojují na základě celoživotního procesu učení („Live-Long-Learning Process“).

V souvislosti s nutnou komplexní skepsí vůči této Bílé knize (socioekonomické změny jako báze edukačně politických požadavků) se nám přesto jeví jako zřejmý a z nového reformně pedagogického pohledu významný edukační cíl ve vzdělávání učitelů, který bychom mohli označit jako „**systémovou mobilitu**“ (autonomně organizovaná mobilita vyučujících a učících se jedinců v komplexních a propojených edukačních systémech a institucích a autonomně organizovaná mobilita edukačního systému a jeho institucí). Systémová mobilita popisuje pokus definovat propojené edukačně teoretické a edukačně politické cíle jako odpověď na tři tzv. velké změny dneška, které jsou formulovány v Bílé knize EU:

1. Vývoj směrem k informační společnosti
2. Globalizace hospodářství
3. Stále rychleji se vyvíjející vědecko-technická civilizace

„**Systémové učení**“ ve vzdělávání učitelů jako cesta k systémové mobilitě, která se vyznačuje sedmi komponenty charakterizovanými v Bílé knize (viz Weißbuch..., 1995, s. 10–19):

1. Pochopit význam věcí pomocí dostatečného vědeckého vzdělávání

**HLAVNÍ PEDAGOGICKÉ PROUDY V NĚMECKU V EVROPSKO-AMERICKÉM KONTEXTU  
HLAVNÍ PŘEDSTAVITELÉ – VÝVOJ PEDAGOGICKÝCH TEORIÍ /DIDAKTICKÝCH KONSTRUKCÍ**

DIALEKTICKÉ VĚDY KRITICKÉ TEORIE		HERMENEUTICKÉ VĚDY DUCHOVĚDY		EMPIRICKO-ANALYTICKÉ VĚDY PRAGMATIZMUS, KRITICKÝ RACIONALIZMUS, (RADIKÁLNÍ) KONSTRUKTIVIZMUS, NEOPOZITIVIZMUS, NEOPRAGMATIZMUS, TEORIE MODELŮ, SYSTÉMOVÁ TEORIE	
<b>KRITICKÉ TEORIE ŠKOLY</b>	<b>DUCHOVĚDNÁ PEDAGOGIKA</b>	<b>NĚMECKÁ REFORMNÍ PEDAGOGIKA</b>	<b>EVROPSKÁ REFORMNÍ PEDAGOGIKA</b>	<b>PEDAGOGIKA NA BÁZI PSYCHO-NEURO-IMUNOLOGIE</b>	<b>EMPIRICKO-ANALYTICKÁ PEDAGOGIKA</b>
Heydorn Konnefke Gamm Heuningsen Hoffmann Schaller/Schäfer Winkel	Dilthey Nohl Weniger Spranger Eltner Litt Bollnow, Ballauf, Blankertz, Mollenhauer, Klafki	Kerschensteiner Gaudig Petersen Reichwein Lietz Geheeb Hahn Oestreich Steiner	Key Morris Decroly Freinet Ferrière Montessori Dewey Kilpatrick Parkhurst	Vester, Miketta, Milz OSNABRŮČKÁ PRACOVNÍ SKUPINA ANGEL (APLIKACE NEUROFYZIOLOGICKÝCH ZÁKLADŮ DO EDUKAČNÍCH PROCESŮ) Schusser Kohlberg Lünnemann	Brezinka Rössner Möller Mäger König/Riedel von Cube Roth Ingenkamp
<b>KRITICKÁ DIDAKTIKA</b> Komunikativní didaktika	<b>OBJEKTIVNÍ DIDAKTIKA</b> Edukačně teoretická didaktika Didaktika vycházející z teorie výuky Didaktika vycházející z teorie učení Kriticko-konstruktivistická didaktika	<b>SUBJEKTIVNÍ DIDAKTIKA</b> Integrované vyučování Vlastní organizace učení Otevřené vyučování Svobodná práce Epochální vyučování Projektová výuka Výuka jednáním, čínem Mimoškolní učení Učení v síti Konstruktivistické/systémové učení	<b>TECHNICKÁ DIDAKTIKA</b> Didaktika orientovaná na cíle učení Kybernetická didaktika Systémové teoretická didaktika		

Schéma 1:

- (systémová mobilita pomocí redukce systémové komplexnosti).
2. Schopnost porozumění pomocí autonomně organizovaného inovativního jednání  
(systémová mobilita pomocí produkce systémové komplexnosti).
  3. Schopnost úsudku a rozhodnutí, které se musí rozvíjet v poli napětí mezi znalostmi o minulosti a intuicí budoucnosti  
(systémová mobilita v současnosti pomocí reflektování a zařazování vlastního jednání do historického kontextu).
  4. Rozvoj způsobilosti pro zaměstnání a pro výdělečnou činnost lepším propojením všeobecných a odborných znalostí a flexibilními mnohostrannými přístupy ke všeobecnému a profesnímu vzdělávání  
(systémová mobilita v edukačním prostoru a systémová mobilita edukačního prostoru).
  5. Vzdělávání v regionálních (evropských) sítích  
(systémová mobilita pomocí učení v sítích).
  6. Garance přístupu k celoživotnímu vzdělávání, zde zejména využívání veškerých možností informační společnosti  
(systémová mobilita ve virtuálních sítích – učení a informační technologie).
  7. Podpora rozvoje znalostí cizích jazyků  
(systémová mobilita ve vícejazyčné evropské společnosti).

Pokud je dosud provedená interpretace Bílé knihy správná, pak musíme vycházet z nepřehlédnutelné deficitní struktury evropského vzdělávání učitelů. Evropské instituce vzdělávající učitele patrně volně nedisponují moderními vysokoškolskými didaktickými koncepcemi, které podporují a vyžadují autonomně organizované učení – volně tak patrně nedisponují systémovou mobilitou vlastních struktur ani neumožňují rozvoj systémové mobility učících se studentů.

Žádná evropská instituce vzdělávající učitele dnes nemůže zprostředkovat rozsáhlé a mnohostranné vzdělávání, které odpovídá budoucím požadavkům některé z dynamicky se rozvíjejících evropských společností. Proto je třeba požadovat systémové propojení evropského vzdělávání učitelů na všech úrovních, aby se dosáhlo systémové mobility budoucích učitelek a učitelů.

Z úvahy, že redukci komplexity životních a učebních systémů jako předpokladu produkce komplexity v životních a učebních systémech může uskutečnit pouze jedinec s vysokou autonomní organizační kompetencí, vyvozujeme následující teze ke vzdělávání učitelů:

1. Vycházíme-li z konstruktivisticko systémově teoretických, neopragmatických modelově teoretických a neurofyziologických přístupů, jsou jak

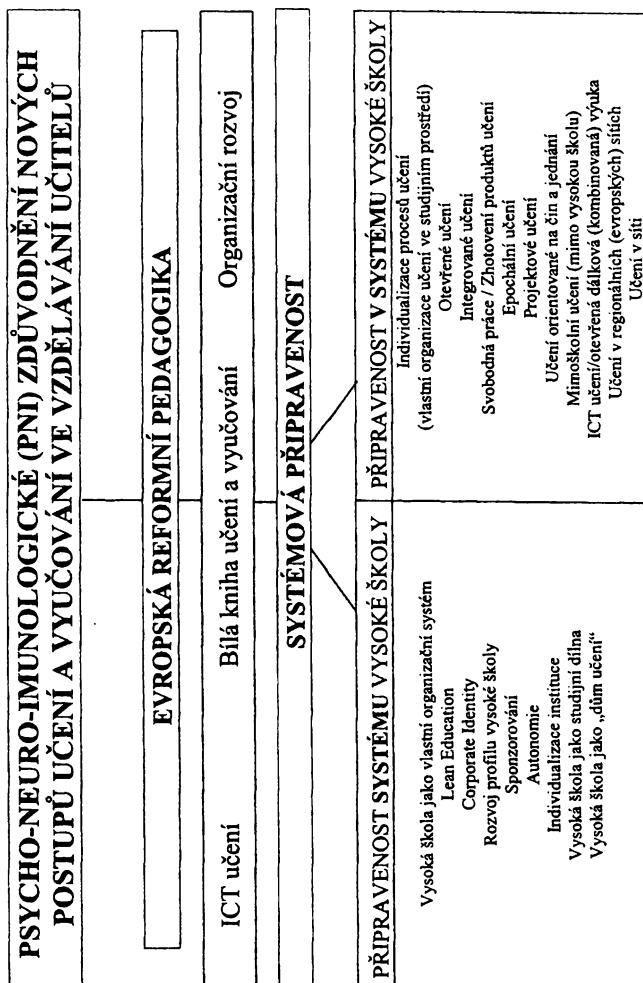


Schéma 2:

kognitivní, tak sociální systémy charakteristické nelineárností a autonomním řízením. Seminárně didaktické jednání proto může procesy učení pouze podněcovat, ale ne determinovat. Tento přístup má dalekosáhlé důsledky pro didaktické modely obecně a pro seminárně didaktické modely zvláště. Jednotlivý učící se nebo skupina učících se tak nemůže být přímo vyučujícím podněcena k nějakému chování, popř. k nějaké změně chování – jako nejširší charakteristice učení. Komplexní systémy (učící se

jednotlivec nebo skupina) mohou být z této perspektivy pouze povzbuzeny k vlastním – svou (interní) strukturou předstíraným – operacím, avšak nemohou být determinovány. Z toho se vyvozuje principiální nestálost seminárně didaktického jednání. Následujeme-li tuto orientaci, musíme jako vyučující akceptovat, že učící se si osvojují nabízený obsah učení podle svých pravidel a prekonceptů, podle svých vlastních přístupů chápání a v kontextu svých individuálních životních světů. Podstata každé seminárně didaktické možnosti chování je tak principiální schopností komplexního systému reagovat s prostředím a konstruovat vlastní modely skutečnosti. **Vyučování (management učení) je tak pokusem podněcovat komplexní systémy, které operují podle své vlastní logiky. To znamená, principiálně je nemožné (přímo) učit, nýbrž je možné pouze aktivizovat procesy učení.**

- 2. Autonomně organizované učení** není žádným technokraticky naplánovaným a řízeným procesem, nýbrž zde jde o odpovědnou konstrukci pracovních světů podporujících učení (studijní území).
- 3. Autonomně organizované učení** je charakteristické propojením emocionální dimenze v konstrukci pracovních světů podporujících učení (studijní území). Zda se procesy učení zdaří nebo jsou rušeny, popř. trvale blokovány, závisí na afektivním významu objektu učení, popř. kontextu učení učícím se jedincem. Aby se povzbuzovaly individuální možnosti učení, je rozhodující, aby učící se nalézali kulturu práce, ve které mohou být konstruktivně činní. Musí zažít, aby byli využíváni rozvojově a systémově, aby se neanalyzovaly pouze jejich systémové slabosti, nýbrž aby byly podporovány jejich systémové síly.
- 4. Autonomně organizované učení** se otevírá individualitě učícího se. Učící se jedinec se již nemusí přizpůsobovat podmínkám a požadavkům edukační instituce, nýbrž edukační instituce je vyzvána, aby vytvořila pokud možno pro všechny učící se pracovní svět podporující učení (studijní území).
- 5. Autonomně organizované učení** podporuje a podněcuje solidaritu osob zúčastněných v procesu učení. Seminárně didaktická výzva zde tkví v aktivaci, podpoře a doprovodu sociálních zdrojů.
- 6. Autonomně organizované učení** vyžaduje na jedné straně kolegiální kooperaci, didaktická výzva však na druhé straně leží v kolegiálním propojení rozdílných seminárně didaktických přístupů ke společné orientaci didaktického managementu.
- 7. Autonomně organizované učení** vyžaduje vnímání a zřetel k možnostem učících se jedinců. Seminárně didaktická výzva přitom tkví v zahrnutí zážitků a zkušeností, strachu, přání a nadějí učících se jedinců.
- 8. Autonomně organizované učení** vyžaduje překonání orientace na

nedostatky ve prospěch orientace na schopnosti. Seminárně didaktická výzva zde tkví ve vyhnutí se nafoukané „supervědní didaktice“ ve prospěch konstruktivního základového chování vyučujících.

9. **Autonomně organizované učení** překonává rovnostářský pedeutocentrismus, který se orientuje na iluzi o homogenní skupině učících se jedinců. Místo toho se zdůrazňuje rozvoj seminárně didaktické kultury orientované na podporu a doprovázení učení a s tím spojené vytváření motivujících studijních území pro učící se jedince v jejich rozmanitosti.
10. **Autonomně organizované učení je** charakterizováno především orientací na jednání. Cílové perspektivy se zde nazývají „podpora pozitivního pocitu vlastní hodnoty“ a „podpora kooperativního jednání“. Rozhodující zde je realizace výsledků jednání, na kterém se společně shodnou učící se i vyučující (srovnej Werning, 1996, s. 463–469).

Konkretizace těchto deseti tezí ke vzdělávání učitelů může podle našeho přesvědčení být úspěšná pouze ve vazbě na klíčové ideje evropské reformní pedagogiky a na ní spočívajících modelů (pedagogika montessoriovská, freinetovská, jenského plánu, daltonského plánu či komunitní vzdělávání). Tyto reformně pedagogické modely jsou doplňovány, rozšiřovány a posilovány naznačenými úvahami v Bílé knize komise EU „Vyučování a učení“, výsledky výzkumů biologie učení (zde psychoneuroimunologie – PNI), teoriemi učení prostřednictvím informačních technologií a teoriemi rozvoje organizací. Jako synergetický efekt různých přístupů vyplývá nová edukační koncepce, kterou nazýváme **systémová mobilita**.

Zejména biologie učení (PNI) vyvinula na základě nových výzkumných výsledků koncept organismu, který v podstatě podporuje celostní obraz člověka reformní pedagogiky a s ním spojený požadavek na vlastní organizaci procesů učení (systémová mobilita). Ústřední poznatek tkví v tom, že tři oblasti – tělo, duše a duševní schopnosti – jsou navzájem mnohem úžeji spojeny, než se dosud tušilo (CNS – PNS). Tak například stále znovu se potvrzuje reformní pedagogikou stanovený požadavek na situace učení, které jsou zbaveny strachu a jsou autonomně organizovány, a to výzkumy PNI (srovnej Hüholdt, 1998, s. 161–164; Frey, 1999, s. 335–352).

Budoucí učitelky a učitelé budou moci vytvářet školu jako otevřený „dům učení“ jen tehdy, umožní-li systémová mobilita učícím se, aby mohli sami získat zkušenosti s učením v mobilních systémech, tj. v institucích vzdělávajících učitele (srovnej Kohlberg, 2000).

## Literatura

- FREY, K. a kol. Biologische Hypothesen zu vorherrschenden Lehr- und Lernverfahren in Schulen. In *Bildung und Erziehung*, 1999, č. 3.
- HÜHOLDT, J. *Wunderland des Lernens. Lernbiologie, Lernmethodik, Lerntechnik*. Bochum, 1998.

KOHLBERG, W. D. (ed.). *Europaisches Handbuch Reformpädagogischer Seminardidaktik*. Osnabrück, 2000.

WERNING, R. Anmerkungen zu einer Didaktik des Gemeinsamen Unterrichtens. In *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1996, č. 11.

*Weißbuch der Kommission der Europäischen Gemeinschaften zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen“*. KOM(95)590 endg.; Ratsdok. 125488/95.

*Z německého originálu *Systemische Mobilität als theoretischer Leitbegriff für die Lehrerbildung in Europa* přeložil Vladimír Jůva.*

KOHLBERG, W. D. Systémová mobilita jako teoretický vůdčí pojem pro vzdělávání učitelů v Evropě. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 55–62. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Wolf Dieter Kohlberg, Univerzita Osnabrück

# Osobnostní příprava budoucích učitelů primární školy

Hana Filová

**Klíčová slova:** osobnostní rozvoj, osobnostní příprava, individuálně orientovaná příprava, sebereflexe, profesionální seberegulace, zodpovědnost za osobní rozvoj

Z charakteru školního vzdělávání vyplývá potřeba věnovat zvláštní pozornost v profesionální přípravě budoucích učitelů primární školy (a nejen těch) jejich osobnostnímu rozvoji. Souvisí to nejen s jejich progresivní profesní motivací, ale i s tím, že veškeré vzdělávání v tzv. „pomáhajících“ či „k lidem orientovaných“ profesích je efektivní, pokud se zakládá na aktivní sebereflexi a sebezpoznání zúčastněných a na jejich intenzivní osobní účasti.

Osobnostní příprava se v rámci přípravného vzdělávání učitelů realizuje alespoň ve dvou liniích. První linie sleduje proces osobnostního rozvoje člověka, který by měl být pozitivně stimuluječím činitelem pro děti, případně „dobrým vzorem“ (tj. jaký by měl být). Druhá linie pak sleduje rozvoj jeho sociálně kulturního rozhledu, sociálně komunikativních schopností, dovedností, technik a strategií, ale i postojů a celé pedagogické kultury, která spočívá v aktivním výkonu výchovné role (tj. co by měl umět: jednak systematické výchovné působení zvláště v oblastech, které představují kritická místa v životě moderní společnosti, jako je práce s menšinami a multikulturní výchova, práce s dětmi ze sociálně znevýhodněných prostředí, ekologická výchova, etická a prosociální výchova, jednak řešení náročných výchovných situací jako šikana a násilí, jednání s rodiči z různých sociálních prostředí).

Podmínkou pro rozvoj obou linií osobnostní a sociální výchovy však je, aby budoucí učitel nejprve poznal a porozuměl sám sobě. To může jistě souviset s určitou osobnostní a sociální zralostí, ale zároveň jde o kvality, které se dají progresivně rozvíjet. Většina autorů tvrdí (např. Spilková, 1997; Prokopová, 1998; Svatoš, 2000; Horká a Řezáč, 2000), že je vhodné tyto aktivity (případně odpovídající vyučovací disciplíny spíše praktického, výcvikového charakteru) zařazovat do počátku studia, protože se významně podílejí na utváření identifikace studenta se zvolenou profesí a mají velký motivační význam. V tradičním pojetí učitelské přípravy byly tyto podněty většinou dobře skryty v takových předmětech jako psychologie osobnosti, sociální a pedagogická psychologie, případně obecná pedagogika, ale objektivizace těchto témat z nich vytvářela formálně zvládané idealistické pasáže



o nedostižných učitelských vzorech. Potřebu nějakým způsobem řešit tento handicap jsme od počátku devadesátých let zaznamenali na všech českých pedagogických fakultách a většinou byla tato náležitost zajištěna zavedením praktického výcviku v sociálních dovednostech. Jasně se promítá v pražském projektu přípravy učitelů primární školy (Spilková, 1992, 1997). Sociální kompetence je zde označována za základ profesionality učitele. Cílem osobnostní výchovy je rozvoj sebereflexe, autodiagnostiky a seberegulace. Spilková říká: „Porozumění sobě samému, svému chování, získání náhledu na sebe předpokládá klást si otázky typu: jaký jsem, kdo jsem, co umím a neumím, do jaké míry jsem se sebou spokojen, jak působím na ostatní lidi a jsem pro ně srozumitelný, k jakému typu učitele mám sklon. Znalost sebe sama... je předpokladem k seberegulaci, impulsem k ‚práci na sobě‘. Vede k přijetí odpovědnosti za to, jaký jsem a jaký bych měl být, co dělám a co svým jednáním způsobuji, tedy k přijetí odpovědnosti za vlastní profesionální rozvoj.“

Důraz na osobnostní rozvoj je výrazně patrný také v modelu přípravného vzdělávání na VŠP Hradci Králové (viz Svatoš, 1997, 1999, příp. 2000) nebo v některých publikacích učitelů brněnské fakulty (např. Prokopová, Horká a Řezáč, 1998).

Osobnostní profil budoucích učitelů se tedy formuje v průběhu celého přípravného vzdělávání přímými i nepřímými vlivy, případně prostřednictvím oficiálního i skrytého kurikula. Specifické požadavky na osobnostní výbavu se mohou promítat už do výběru uchazečů o učitelské studium v přijímacím řízení. V mnoha zahraničních pramenech najdeme zmínky o významu osobnostních předpokladů, jako jsou osobnostní autonomie, otevřenost, emocionální vřelost, schopnost vcítění, komunikativnost, přirozenost a takt v jednání, jako významného vkladu do profesionality učitele. V některých testovacích nástrojích pro přijímání uchazečů o učitelské studium jde naopak především o vyloučení „kritických“ osobních dispozic pro tuto profesi, jako je příliš vysoký neuroticismus, nedostatek empatie a tolerance a poruchy osobnosti. Na českých učitelských fakultách však v posledních letech pozorujeme v přijímacím řízení spíše politováníhodnou tendenci redukovat je na nejúspornější možnou míru, tedy na písemné testy, zjišťující pouze obecné studijní předpoklady, které vybírají nejlepší studenty podle stanoveného výkonnostního pořadí. V zahraničí se naopak projevuje tendence provádět výběr pomocí standardizovaných psychologických testů, které potvrzují žádoucí psychické vlastnosti uchazeče. V průběhu studia se pak soustřeďuje pozornost profesionální výchovy hlavně k takovým cílovým kategoriím, jako jsou profesionální etika a odpovědnost, kreativita, a to na podkladě všeobecné kultivace osobnosti jejich implementací do oficiálního i skrytého kurikula.

Od poloviny 80. let, kdy na západě sílí potřeba změnit kurikulum učitelské přípravy, se zájem odborníků, zabývajících se problematikou profesní výbavy učitele, odvrací od úvah o čistě institucionálním, hromadném a odosobněném učitelském vzdělávání k individuálně orientované přípravě, v níž má zásadní význam její participativní charakter, individualizace ve smyslu úpravy „na míru“ osobnosti budoucího učitele se zdůrazněním jeho schopnosti sebereflexe a profesní seberegulace. Argumentaci pro tento přístup získali například Sykes a Bird (1992) tak, že se zabývali průběhem a efektivitou přípravy v prestižnějších profesích, než je učitelství – hlavně ale v právu, lékařství a ekonomii. Výrazně **participativní charakter** přípravy v těchto profesích přivádí autory analogicky k myšlence uplatnit její i v přípravném vzdělávání učitelů. Podle nich univerzity, které si činí na toto vzdělávání „autorské právo“ a představují „pramen vědění“, často se svou „aplikovanou vědou“ zaostávají za potřebami praxe, což lze eliminovat jedině tak, že péči o studenty převzou do značné míry zkušení učitelé-praktici. Učitelství považují za tak vysoce kontextuální obor, že většinu potřebných profesionálních znalostí podle nich lze ve skutečnosti nalézt jen v situačně zvládnutých znalostech učitelů v terénu.

Rovněž L. W. Anderson (1995, s. 157) se zasazuje o **individualizaci** v přípravě budoucích učitelů a tvrdí, že jestliže existují **přirozené individuální diference** mezi studenty, je třeba ve vzdělávacích programech nalézt prostor pro individualizované aktivity. Toto tvrzení představuje výzvu jistě i pro individualizaci studia v českém modelu přípravy učitelů. Může jít např. o dávkování praktických učebních pokusů či délky souvislé praxe, výběr aktivit podle toho, co studentům ještě zcela nejde, nebo o nabídku tematicky zaměřených výběrových seminářů na fakultě (motivace: zájem + úspěšnost – odstranění pociťovaných individuálních nedostatků), které si student sám volí na základě sebereflexe v oblasti svých zájmů, zaměření, profesionálních ambicí či pocitu nedostatečné kompetence v některé disciplíně.

I na našich fakultách se však v posledních letech projevuje zřetelná snaha pracovat se studenty reflexivním způsobem, což plně odráží současný světový trend pregraduální, ale i postgraduální přípravy učitelů. Tato tendence má svoje důvody ve skutečnosti, že učitel je v pedagogickém terénu, zvláště v situacích výuky, osamělý a má velmi málo možností sdílet s někým svou bezprostřední pedagogickou zkušenost.

Ukazuje se skutečně, že nezbytným předpokladem „**sebeřízení**“ ve vlastním vzdělávání je dovednost **sebereflexe** (sebereflektivní kompetence). V zahraničních pramenech je celá řada dokladů (Keiny a Dreyfus, 1989; Gipe, 1991; Duff, Brown a Scoy, 1995; Koziol a Burns, 1986 aj.) o tom, že právě sebereflexe umožňuje realizovat proces profesionalizace „zevnitř“, vede budoucí učitele přirozeným způsobem k uvědomělé participaci na svém

vzdělávání a navozuje pocit profesionální odpovědnosti (u nás Švec, 1997, 1999 aj., Svatoš, 1999, 2000; Nezvalová, 1994; Spilková, 1992 aj.), příp. zodpovědnosti za vlastní (nejen profesionální) rozvoj.

Slavík a Siňor (1993, s. 157) vymezují reflexivní kompetenci učitele jako míru jeho připravenosti reflektovat a hodnotit pedagogické jednání. Předmětem reflexe může být žák, reálná výuka, ale i učitel sám. Potom hovoříme o seberefexi. V profesionálním a lidském sebepoznávání vidí autoři snad nejdůležitější dovednost, kterou by si budoucí učitelé měli odnášet z vysokoškolské přípravy do praxe. Autoři argumentují tím, že poznatky mohou zastarat, avšak schopnost sebepoznávání a sebehodnocení je předpokladem aktualizace znalostí a nutnou podmínkou pedagogické zodpovědnosti.

**Reflexivní kompetence** učitele obsahuje podle těchto autorů dovednost popsat, analyzovat a uspořádat, ale v širších souvislostech také hodnotit pedagogickou zkušenost ze školní praxe. Nezvalová (1994, s. 242) uvádí zkušenosti finských pedagogů, které se datují již od 80. let, a vyplývá z nich, že studenti učitelství jsou již na začátku své pregraduální přípravy schopni vytvořit si adekvátním výcvikem reflektivní dovednosti, které se v průběhu studia a pod vedením cvičných učitelů na pedagogické praxi dále zdokonalují a mohou se stát významným **prostředkem sebeřízeného růstu**. Podle Nezvalové (1994, s. 244) reflexe v profesionální činnosti učitele signifikantně ovlivňuje kvalitu této činnosti. Předpokládá kvalifikované monitorování této činnosti (proto lze u studentů také očekávat zvýšenou motivaci pro studium potřebné teorie) a může významně rozvíjet výchovné působení a didaktické myšlení a jednání učitele. Jejím prostřednictvím učitel vlastně koriguje svou pedagogickou činnost. Nebezpečí jednostranné interpretace a subjektivního zkreslení například pod vlivem haló efektu nebo zaměřenosti osobnosti pod vlivem kauzálních atribucí je možno eliminovat pomocí moderních prostředků pro záznam pedagogických situací a účastí dalších osob. Tyto prostředky jsou také nezbytnou podmínkou efektivní pregraduální přípravy učitelů.

Prakticky to může vypadat například tak, že k úkolům, které studenti dostávají pro semináře nebo při jejich odchodu na praxi, patří i vedení sebereflektivního deníku, ve kterém bilancují své první samostatné profesionální zážitky, což má zásadní význam pro jejich vedení k systematickému sebehodnocení a profesionálnímu sebezdokonalování.

Naprosto nutnou podmínkou toho, aby studenti zvládli sebereflektivní techniky, ale hlavně aby je chtěli uplatňovat, jsou osobní vztahy mezi učiteli fakulty a těmito studenty. Je třeba uvažovat o tom, jak dosáhnout i při vysokých počtech studentů vytvoření užšího kroužku kolem jednoho učitele, ve kterém si mohou zúčastnění navzájem projevovali otevřenost, důvěru, vstřícnost, pozitivní ladění a ochotu ke spolupráci. Domníváme se, že

v našem vysokoškolském systému představuje v tomto ohledu nadějnou možnost zavedení instituce tutoring, případně soustřeďování studentů (i různé pokročilosti) kolem jednotlivých učitelů, zpravidla vedoucích jejich diplomové práce, na základě práce na dlouhodobých diplomových úkolech. Existuje ještě jeden velmi dobrý důvod, proč na vysokých školách podporovat osobní kontakty a partnerské vztahy mezi studenty a učiteli jako základ osobnostněprofesionální výchovy – totiž naděje, že právě tento typ vztahů budou naši studenti lavinovitě šířit do školního terénu, kde se intenzivní rozvoj osobnostně-sociální kompetence dětí stane jedním ze zásadních faktorů změny české školy.

## Literatura

- ANDERSON, L. W. (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge, 1995.
- DUFF, R. E., MAC BROWN, H., VAN SCOY, I. J. Reflection and Self-evaluation: Keys to Professional Development. *Young Children*, May 1995, s. 81–87.
- FILOVÁ, H., HORKÁ, H. Student v procesu profesionální přípravy. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Sborník vybraných referátů z vědecké konference Praha: PdF UK, 1999.
- FILOVÁ, H. Standard pedagogické přípravy učitelů primární školy pro 21. století. Disertační práce. Brno: PdF MU, 2001.
- HORKÁ, H. Hodnotová kompetence jako jádro pedagogických kompetencí učitelů 1. st. ZŠ. In *Přeměny pedagogické složky přípravy učitele 1. stupně ZŠ*. Zborník příspěvků z vědecko-pedagogické konference. Banská Bystrica: PdF UMJB, 1999, s. 46–56.
- HORKÁ, H., ŘEZÁČ, J. Rozvíjení pedagogicko-psychologických dovedností v rámci profesních praktik. In ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 51–82.
- HOYLE, E. Teachers as Professionals. In: Anderson, L. W. (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: 1995, s. 11–16.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel*. Praha: SPN 1988.
- KANTORKOVÁ, H. Subjektivní pojetí žáků u studentů učitelství. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy* (sborník prací). Praha: ČAPV, 1993, s. 114–118.
- KANTORKOVÁ, H. Příspěvek k teorii učitelského vzdělávání. In Sborník *Acta Facultatis Pedagogicae*, pedagogické vědy. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996, s. 17–23.
- KEINY, S., DREYFUS, A. Teachers' Self-reflection as a Prerequisite to their Professional Development. *Journal of Education for Teaching*, 15, 1989, č. 1, s. 53–63.
- KOTÁSEK, J., RŮŽIČKA, R. Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika* roč. 46, 1996, s. 168–179.
- KOTSCHY, B. (ed.) *Teacher's Role and Teacher Education. A Central-East European View* (Sborník prací). Budapest: Atee Cahier No 10, 1996.
- KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994.
- KOZIOL, S. M. JR., BURNS, P. Teachers' Accuracy in Self-reporting about Instructional Practices Using a Focused Self-report Inventory. *Journal of Education Research* 79, 1986, č. 4, s. 205–209.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, roč. 44, 1994, č. 3, s. 241–245.
- PROKOPOVÁ, A. *O (ne)mocné výchově*. Brno: Masarykova univerzita, 1993.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 1998.
- PRŮCHA, J. Výzkum učitelské profese. *Alfa revue*, roč. 5, 1995, č. 2, s. 5–14.
- RYAN, G. Student Perceptions about Self-directed Learning in a Professional Course. Implementing Problem-based Learning. *Studies in Higher Education*, roč. 18, č. 1, s. 53–63.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, roč. 43, 1993, č. 2, s. 155–163.
- SPILKOVÁ, V. Gradace profesionálního vývoje studentů učitelství počáteční školy. In *K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně*. Praha: UK – Karolinum, 1992.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historické perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.
- SVATOŠ, T. Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 2, s. 150–162.
- SVATOŠ, T. Sociálně komunikativní příprava budoucích učitelů. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 3, s. 249–260.
- SVATOŠ, T. Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava. Habilitační práce. Hradec Králové: PdF VČU, 2000.
- ŠPICÁK, J. Lidská dimenze učitelovy osobnosti jako východisko a cíl pregraduální přípravy učitelů. In: *Sociálně edukativní problémy mládeže a dospělých v reflexi pedagogické teorie a praxe*. Sborník příspěvků ze 7. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 1998, s. 99–102.
- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, roč. 44, 1994, č. 4, s. 310–321.
- ŠVEC, Š. Kontexty monitorování rozvoja schopností (dovedností) adeptov učitelstva. In Švec, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, s. 11–23.
- ŠVEC, V. Význam sebereflexe v učitelské přípravě. Rukopis. Brno: 1996.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PdF MU, 1998.

FILOVÁ, H. Osobnostní příprava budoucích učitelů primární školy. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 63–68. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Hana Filová, Ph.D., Katedra pedagogiky, odd. učitelství I. st. ZŠ, PdF MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno

# Možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostního a sociálního rozvoje budoucích (i stávajících) učitelů

Josef Valenta

S jistou nadsázkou lze říci, že osobnost učitele je skloňována jako ve-důležitý faktor výchovy od pradávna prakticky v jakékoliv formě společenské organizace (či režimu), a tedy i v různých pedagogických koncepcích. Samozřejmě již Komenský se nechal slyšet, že „učitelé nejvýbornější z lidí býti musejí, obyčejů a povah líbezných a pravé ctnosti zrcadlo“, a bylo by jistě možné toto tvrdit v leckteré epoše s tím, že se v čase přece jen mění poněkud a částečně smysl toho, co budeme považovat za dobré obyčeje, a snad ještě spíše toho, co budeme považovat za ctnost. Chlup a Kopecký (Pedagogika, 1967) citují v této věci ze stati (která vyšla pro změnu v roce 1946) středoškolského kantora a spisovatele J. Johna: „Podstata učitelského povolání není ve znalostech, nýbrž v osobnosti.“ „Osobnostní charakteristiky jsou základem jedinečnosti učitele ve vztahu k žákům a výchovně vzdělávacím činnostem“, pak napíše V. Hrabal v r. 1988. A v r. 2001 se v úvodu zprávy o výzkumu učitelů dočteme, že „v souvislosti s novými úkoly školy se zvyšují nároky na **osobní a profesní kvality učitelů (zvýraznění pochází od autorů textu).**“

Jeví se již jen z tohoto sporadického výčtu tužeb po osobnostně kvalitním učiteli, že právě u této profese (ale jistě i u jiných) se často myslí na jednu univerzální formální kategorii, kterou je ona osobnost, či volněji řečeno onen  *lidský tvor*, který v tomto případě vskutku více než v mnoha jiných profesích ovlivňuje výsledky práce výchovně vzdělávací instituce zvané škola.

Věci nejsou obvykle tak černobílé, jak někdy v učebnicích (a nemám teď na mysli žádnou konkrétní) mohou vypadat. A tak si dovolím tvrdit, že učí-li mne několik let kantor, který má mizerný charakter a bere si třídu denně jako rukojmí své zamindrákovanosti, neznamená to automaticky, že se sám stanu podivnou bytostí. Vy, kteří jako reprezentanti odborné veřejnosti berete do ruky toto periodikum, to víte stejně dobře jako já. Paradoxně mne takový kantor může dokonce pro život osobnostně posílit. Tak proč vlastně hovořit o osobnosti učitele?

V této podobě berte předchozí větu, prosím, jako otázku řečnickou. Nicméně dovolte připomenout několik argumentů. Například že v minulé dekádě mezinárodní komise UNESCO nesoucí název „Vzdělání pro 21. století“ vytyčila ony známé principy, které by měly nadále nést i školní vzdělání

(učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít s druhými, učit se být). Naplnit takové principy může nesporně lépe učitel, který sám umí žít s druhými a umí kvalitně být. Nebo odjinud – nejen mně osobně známí personalisté z různých firem, ale například svou knihou *Emoční inteligence* obecně známý D. Goleman, tentokrát ve své druhé knize u nás přeložené (*Práce s emoční inteligencí*, 2000) připomíná, že se mění nároky na absolventy škol. Jak? Absolutorium určité úrovně vzdělání je základní podmínkou. Co dál zajímá zaměstnavatele, jsou osobní kvality lidí, jejich schopnost zvládnout sebe samé, jejich schopnost spolupracovat efektivně s druhými, tedy i efektivně komunikovat atd. To ostatně potvrzují i názory českých zaměstnavatelů, kteří, obecně vzato, nepostrádají u absolventů škol ani tak vzdělání, jako spíše vidí jejich deficity v oblasti postojů, motivací a chování (bližší informace v této věci shromažďoval například pražský Ústav pro informace ve vzdělání).

Podobné kvality jistě systém českého vzdělání v různých dokumentech vždy bude prohlašovat za veledůležité (slova, slova, slova), podstatně méně však pro ně dělá v praxi, tedy skutky poněkud „utíkají“. Ne vždy, ale na můj vkus příliš často. Osobnostně orientované vzdělání by nepochybně měl uskutečňovat osobnostně kvalitní kantor. Jistě. I hudební výchovu učí podle potřeby kdekdo. Ale nebudeme se asi přít o tom, že to není ono. Bude-li nás učit „být s druhými lidmi“ dáma, která sama nevnímá lidi okolo sebe a žije s pocitem, že pojedla více než dost moudré kaše, bude poněkud neuvěřitelná a pak to celé bude v sobě obsahovat hluboký protimluv (totéž samozřejmě zvládne i pán).

Jsem tedy přesvědčen, že učitelé jako člověku je v současné době třeba věnovat stejnou péči jako učitelé odborníkovi a didaktikovi.

*Dovolte teď poznámku pro nezasvěcené. Věnovat se osobnostnímu rozvoji učitele, ať již v pregraduálním či v dalším vzdělávání, neznamená vytvářet nějaké „osobnostní prefabrikáty“, učitele, kteří zvlhlým zrakem dojatě obzírají třídu a sladce hovoří v pozitivních větách. Znamená to – krátce řečeno – pomoci člověku-učiteli nalézat v sobě samém zdroje kvalit vlastního života a současně mu pomoci nalézat možnosti, jak těmito svými kvalitami může on pomoci lidem-žákům, aby se naučili totéž pro sebe i pro druhé lidi, s nimiž budou žít.*

Oč více máme možnost setkat se prakticky v každé naší učebnici pedagogiky s akcentem na osobnost učitele, o to více jakoby vynikala jistá nemohoucnost všemožných českých vysokých učilišť připravujících učitele začít skutečně systematicky onu osobnost učitele ovlivňovat. Říkám-li systematicky, myslím tím vědomě, promyšleně, strukturovaně, systémově a za dobrých podmínek.

Nechci urazit všechny ty, kteří tak, jak jsem v předchozích řádcích uvedl,

se svými studenty pracují. Naopak, právě kolegové věnující se osobnostnímu rozvoji studentů se často potýkají s obtížnými okolnostmi své práce na fakultách a právě oni mi zřejmě dají za pravdu. Myslím, že právě tito kolegové jsou jednou z podstatných nadějí pro budoucnost učitelství u nás.

Jak budovat cestu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji budoucích učitelů na fakultách? Není jednotný „mustr“. Léta existují systémy, které se zabývají osobnostním a sociálním rozvojem lidí vůbec (bez ohledu na profesi). Hodně pro uvažování nad naším tématem může přinést sociálně psychologický výcvik, hodně moderní didaktika (často je to i didaktika dospělých), která se zabývá aktivním učením, kritickým myšlením, osobnostně orientovaným učením, kooperativním učením. Další nabídku přináší osobnostní a sociální výchova, něco dalšího může nabídnout dramatická výchova (ve smyslu edukativního využití prostředků divadla a dramatu), něco globální výchova či zážitková pedagogika. Zdrojů pro formulaci cílů i zdrojů metod je dnes dost. Množství zdrojů může však být naopak komplikací. Jak se orientovat ve zvěti pojmů, cílových kategorií, principů metod tak, aby vznikl kurs, který bude mít „hlavu a patu“? I na tuto otázku je celá řada odpovědí. Každý z nás, kdo se podobné činnosti věnuje, si musel najít svou cestu.

Rád bych tu v následujících řádcích přinesl jistý materiál, který může napomoci k uvažování nad osobnostní a sociální výchovou budoucích učitelů a jiných kategorií pedagogických pracovníků. Jde o možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostní a sociální výchovy (rozvoje) budoucích (i stávajících) učitelů.

Co to znamená „možná východiska“? Děláte-li v praxi osobnostní a sociální výchovu učitelů, víte, jak snadné je, aby se například od tématu „neverbální komunikace – posturika“ došlo až k řešení konfliktů či učitelství etice. Je to přirozené řetězení asociací vázaných na spojitě životní jevy. Je na nás, abychom se jako učitelé těchto kursů rozhodli, zda v dané lekci budeme pevně držet strukturu a zůstaneme u posturiky, nebo zda necháme skupinu studentů definovat další témata, která je zajímavá, a budeme s těmito tématy dále pracovat, aniž bychom akcentovali téma původní (v tomto smyslu se v naší práci snoubí, jak říká S. Hermochová, „řemeslo i umění“). Obě cesty jsou možné. Ovšem právě ona možnost někdy až chaotického „souvisení všeho se vším“ v mnohých z nás často vyvolává potřebu (a myslím, že žádoucí, neboť seminář osobnostně sociálního rozvoje není potlach v hostinci), abychom hledali pevnou tematickou „kostru“ kursů, kterou účelově opustíme, abychom se k ní zase vraceli jako k nezbytnému penzu toho, čím bychom se měli při osobnostním a sociálním rozvoji s učiteli zabývat.

A právě východiska pro definování takových témat (někdy již přímo témata sama) chci nabídnout. Nejde o jakousi, ale o různé (a dlužno po-



znamenat, že „mísitelné“) pohledy na to, co v oblasti kultivace osobnostní složky učitele existuje za přístupy, a dále jde spíše o inspiraci.

Formálně bych rád vždy nejprve pojmenoval určitý princip. Ten bude zobecněnou společnou charakteristikou pro následující výčet různých postulátů, tezí, pojmů atd.

Řekněme nejprve, že formulovat konkrétní témata pro osobnostní a sociální výchovu studentů můžeme obecně

- na základě toho, jaké (teoretické i praktické) *parametry* má mít *vyučování* (*jaký je obecný model vyučování*), které budou naši absolventi ve své praxi uskutečňovat. Témata tedy vycházejí z představy o charakteristikách procesu vyučování.
- naopak ovšem můžeme nechat stranou model vyučování a vyjít při koncipování kursu od „*parametrů dobrého člověka*“ (*jaký je obecný model dobrého člověka*). Je víc než jen hypotézou, že osobnostně kvalitní člověk bude i osobnostně kvalitní učitel.

To jsou dva obecné póly, mezi nimiž se budeme v následujícím textu pohybovat po různých mezistupních.

Jsme-li nyní u východisek v úrovni vyšší obecnosti, pak stojí za to předeslat ještě jednu obecnou úvahu. Vyjít můžeme z názoru Kasíkové (1998), která píše, že je užitečné, když tréninku konkrétních dovedností pro učitelenskou práci (míněno tedy nejen sociálních, ale i didaktických atd.) na fakultách předchází či souběžně s ním postupuje jakési učení se „porozumění vzdělávacímu prostředí“, v němž se jako učitel budu pohybovat.

- Pro nás je důležité, že tímto prostředím můžeme myslet
  - českou školu obecně, ale i určitou
  - obecnou vzdělávací koncepci (např. rozdíl „prostředí“ žádoucího pro uskutečňování programu obecná škola a vznikajícího při jeho uskutečňování a programů jiných) nebo i
  - konkrétní specifikum určité školy.

V rámci tohoto porozumění můžeme vytvářet a pomáhat vytvářet konkrétní dovednosti.

- Dále je pro nás důležité, že se učitel může hodit toto porozumění i proto, aby se dokázal pohybovat mezi různými prostředími. Tento pohyb vyžaduje určitou osobnostní flexibilitu a schopnost reflektovat sebe samého, schopnost reflektovat i řídit své jednání. v různých podmínkách. Jakoby tu tedy znovu oživaly ony výše zmíněné krajní póly. Na jedné straně je užitečné vědět, pro jaké obecné prostředí učitele připravujeme, na druhé straně můžeme uvažovat o souboru osobnostních charakteristik učitele, který je schopen identifikovat parametry vzdělávacího prostředí a adekvátně na ně reagovat například i v rovině dovedností.

Myslím, že se shodneme v tom, že i když zvolíme jako východisko model „dobrého člověka“, tak jako tak budeme práci s jednotlivými rysy kvality osobnosti našeho studenta spojovat s jeho budoucí učitelskou prací.

Podívejme se tedy na ona možná východiska strukturování.

### Od koncepce vyučování ...

Jedním z východisek pro formulaci témat osobnostní a sociální výchovy budoucích kantorů může být jistě obecný model vyučování, koncepce. Dějiny vzdělání i didaktika zaznamenávají různé typy koncepcí. Z. Kolář a M. Sýkora v 80. letech vytvořili vývojové modely označované jako koncepce dogmatického vyučování, vyučování slovně názorného, problémového a nakonec rozvíjejícího. Pohlédneme-li naopak do světa alternativ synchronních, najdeme například školu waldorfskou (a tedy i její model vyučování) či školu pracující podle jenského plánu. Jinde objevíme pojem otevřené vyučování. Každý podobný koncept zpravidla nabízí určité programové, klíčové, důležité teze, které – i když nemusí přímo definovat žádanou osobnostní a sociální kvality učitele – mohou posloužit jako východisko hledání konkrétních obsahů našich seminářů či tréninků.

Za příklad vezmeme v 90. letech populární konstruktivní model vyučování, jehož duchovním otcem je Tonucci (1991).

Základní předpoklad této koncepce zní: „*Dítě, ví, zná, umí.*“

Hlavní pilíře, teze či principy konstruktivního vyučování lze převzít takto:

- různost,
- otevřenost,
- blízká zkušenost,
- konstrukce.

Jistě, jde o velmi obecné pojmy označující obecné kvality systému. Pokud bychom je chtěli přijmout jako východisko pro kurs osobnostně sociálního rozvoje učitelů pro konstruktivní školu, musíme s nimi dále pracovat a spolu s Tonuccim je konkretizovat.

Využijí této příležitosti a nejen ve vztahu k cestě „od koncepce vyučování“, ale i ve vztahu k cestám uvedeným dále položím otázku:

- Jak lze konkretizovat obecné teze (ale i pojmy definující kompetence, role atd. – viz dále) tak, abychom mohli zpřesnit strukturu našeho kursu?  
*Všichni to známe. Je samozřejmě nutné seznámit se teoreticky a prakticky s tím, co autoři dané koncepce myslí právě „těmito pojmy“. Například různost podle Tonucciho znamená, že konstruktivní škola věří v různost vlastní žákovské zkušenosti s tímto světem a přímo na ní staví vyučování, tedy ve vyučování zaznívají jako základ vši práce různé názory a zkušenosti. Některé mohou být, a také jsou, samozřejmě v rozporu s objektivně zjištěnými pravdami, žáci tedy vyslovují tvrzení, „která*

*nejdou správná“, neboť jsou například výsledkem jejich dílčího empirického a třeba i nepřesného zobecnění atd. Učitel však žáka neopravuje, nekárá, netrestá. Učitel vytváří podmínky pro restrukturalaci žákovy zkušenosti ve výuce. To je jeden z principů konstruktivismu.*

Pokud nám tvůrce koncepce nenabídne vzápětí sám soubor potřebných konkrétních dovedností k naplňování obecných principů, nezbyvá, než položit si další otázky:

- Jaké osobní vlastnosti, sociální dovednosti apod. potřebuje učitel k tomu, aby mohl takto pracovat?

*V odpovědi jistě zazní pojmy jako tolerance, respektování názorů druhých, schopnost regulovat sebe samého tak, abych automaticky nehodnotil přesnost či správnost zkušenosti, nýbrž abych o ní uvažoval jako o nabídce, kterou mi žák říká, čemu a jak ho mám učit atd.*

- Jaké najít postupy, abychom mohli spolu se studenty tyto osobnostní předpoklady vztáhnout k nim samým a skutečně s nimi pracovat?

*Konkrétní pole pro „trénink“ je vlastnostmi již naznačeno. Budeme-li tedy pracovat na osobnostním a sociálním rozvoji budoucích učitelů v pedagogickém učilišti, které se rozhodne, že bude vychovávat pedagogy konstruktivismu, pak jedním z témat našich kursů bude jistě tolerance a respektování názorů druhých. V celé činnosti skupiny tedy můžeme tento aspekt sledovat. Počínaje tím, že například již při formulaci skutečných pravidel fungování této skupiny v tomto semináři dojde k názorovým konfrontacím mezi studenty, které nám umožní obracet jejich pozornost k danému tématu. A konče třeba tím, že zařadíme divadelní improvizaci, při níž musí hráč B rychle začít reagovat na rozehrání jakékoliv improvizované (pedagogické, ale třeba i zcela „nepedagogické“) situace hráčem A tak, aby hráč B okamžitě přijal ve hře hráčem A nabízené téma, aby se okamžitě připojil a hrál „s“, tedy aby se nesnažil přebít vlastním nápadem nabízený nápad hráče A, aby se nesnažil strhnout pozornost na sebe, aby vnímal jednání hráče A jako nabídku na rozvíjení a ne jako předmět sporu.*

## Od pedagogických situací . . .

. . . jinak též možno říci: od východiska „Co mám dělat, když . . .?“

Můžeme samozřejmě vytypovat *situace těsně navázané na koncepci vyučování* či pojetí určitého předmětu, obecně řečeno, na pedagogický rámec setkání žáků a učitele. Vezměme příklad z dramatické výchovy. Tento obor vychází z širokého koncepčního zázemí – na jedné straně se v něm odráží postuláty Deweovy teorie zkušenosti, na další straně vidíme resonanci mezi tímto oborem a právě pedagogickým konstruktivismem, z jiného úhlu pohledu můžeme (ovšem současně s předchozími) sledovat, jak se v dramatické

výchově odráží různé koncepce divadla a jak je výchovně využíváno třeba prvků herecké přípravy. Specifickou situací aktivující nejen odbornou kvalifikaci učitele, ale i jeho osobnostní kompetence může být situace, kdy žáci sami mají možnost ovlivnit téma dramatické hry.

Tady může dojít k situacím, v nichž se např.:

- střetnou učitelovy pedagogicko-umělecké záměry s tematickými zájmy žáků,
- střetnou se zájmy různých žáků navzájem (pokud jde o to, „o čem“ budeme dnes hrát).

Do podobných situací se obvykle učitelé jiných předmětů běžně nedostávají.

Je tedy na učiteli výchovného dramatu, aby samozřejmě zvážil výchovné možnosti skryté v návrzích žáků („aprobačně-pedagogická“ dovednost pro daný typ situace), ale aby také dokázal sám v sobě zvládnout například potřebu prosadit svůj záměr, a naopak koncentroval se plně a uvolněně na možné výhody žakovských návrhů („osobnostní“, seberegulační dovednost) a nakonec, aby se ctí dokázal tyto návrhy přijmout, ale též odmítnout či zajistit jejich transformování tak, aby nebyly samoučelnou, nebo dokonce nějak škodlivou hrou („sociální“, komunikační dovednost). Říkám-li se ctí, myslím, aby tím de facto nesdělil žákům: „Moji drazí, myslete si co chcete, jste ještě hloupí, já jsem ten, kdo ví, takže to bude takto.“

Jinou možností pro start koncipování „učiva“ našich kursů mohou být (*sociálně*) *pedagogické situace obecné povahy*, do nichž se učitel může dostat bez ohledu na pojetí vyučování.

a) Zde připomeňme, že takové situace mohou být *definované odborníky, teorií* atd. Langová (1992) uvádí následující přehled tzv. interpersonálně náročných (pedagogických) situací, který může být opět východiskem pro konkretizaci obsahu tréninku studentů (zkrátil J. V.):

- Situace porušování norem žáky (krádeže, lhaní, pozdní příchody, vyrušování).
- Situace spojené s tím, že si žák neosvojil požadované učivo.
- Situace, v nichž žák vystupuje přímo proti autoritě učitele.
- Situace vyvolané problémy v oblasti vnějších podmínek (přeplněná třída, časová tíseň).

Ze situací konkrétnějších vychází Svatoš, když nabízí svým studentům pro učení se dovednostem pedagogické komunikace tyto situace:

- pochvala žáka nebo celé třídy za ...
- poděkování žáku za ...
- učitelovo pozvání dětí na brigádu v sobotu
- učitelovo oznámení výletu
- učitelovo oznámení o změně vyučování
- zahájení schůzky s rodiči

- zadání úkolu – služba ve třídě nebo tvorba nástěnky ve třídě
- nábor do sportovního kroužku
- potrestání žáka za ...
- učitelovo pokárání celé třídy za ...
- učitelovo uvítání nového žáka
- učitelovo přiznání chyby
- učitelova omluva za nesplněný slib (Svatoš a Kotková, 1998, s. 65)

b) Na druhé straně můžeme situace vytypovat *společně se studenty nebo účastníky dalšího vzdělávání*. Právě v dalším vzdělávání se setkáváme často s požadavkem: „Řekněte mi, co mám přesně udělat, když...“. Odpovědi zpravidla nemohou být jednoznačné, ale již to, že náš klient má možnost vybrat si situace, které ho zajímají, může být předností této cesty. Na školeních se hovoří opět o situacích, které nemusí být vždy vázány těsně na koncepci vyučování, jsou to např.:

- první vstup do třídy
- žák odmítá učitelem nabízenou a instruovanou aktivitu (např. hru)
- vyrušování
- konflikt mezi žáky
- výchovný rozhovor se žákem
- rozhovor s rodiči, s problémovými rodiči
- sdělení kolegovi, že nejsem spokojen s jeho působením v mé třídě
- vysvětlování výhodnosti dalšího vzdělávání kolegům atd.

### Od rolí učitele ...

Naše „velká“ role učitelská se může konkretizovat v rolích „dílčích“. Tyto role či „subrole“ popisují obecně vždy soubor určitých funkcí, případně úkonů, které musí nositel dané role konat. U povolání, která se uskutečňují v přímém kontaktu s jinými lidmi, klienty (učitel, lékař, prodavač) se v těchto rolích nutně opět kloubí stránka odborná (znalost obsahu, resp. metod činnosti) a stránka komunikační (schopnost zvládat komunikačně situace, v nichž se nad obsahy scházíme s klientem), za níž pak stojí obvykle stránka osobního zvládnutí mezilidských vztahů, postojů k lidem atd. Platí přitom, že některé role mají více zastoupenou složku odbornou (expert), jiné zase složku sociální (partner), či dokonce jen složku technicko-komunikační (kouč). Podívejme se na možný *výčet učitelských sub-rolí vázaných ke konstruktivnímu modelu vyučování*, sestavený abecedně ze závěrů různých debat mezi lektory navzájem i mezi lektory a účastníky v projektu Dokážu to? (projekt dalšího vzdělávání učitelů zejména v oblasti osobnostní a sociální výchovy). Účastníci se shodli na následujících sub-rolích: diagnostik, expert, herec, informátor, kontrolor, kouč, mediátor, organizátor, partner, provokatér, průvodce, terapeut, vedoucí.

Opět tu nezbyváá, než konkretizovat si parametry jednotlivých rolí a činnosti s nimi spojené, jak o tom bylo psáno výše.

## Od kompetencí učitele ...

V první řadě se tu chci vyhnout lákavé nabídce ponořit se do hledání definice pojmu (jevu) kompetence a do hledání odlišností mezi pojmy (jevy) kompetence, dovednost, dispozice atd. Dovolte, abych zkráceně řekl, že *za kompetenci budu pracovně považovat obecnou schopnost uplatňovat účelně vědomosti, dovednosti a osobní dispozice v různých situacích.*

Klasifikace učitelských kompetencí obvykle obsahují různé kompetenční skupiny. Nechybí tu kompetence v oblasti aprobace, kompetence pedagogicko-didaktické, psychologické, někdy se samostatně objevují i kompetence osobnostní a sociální. I kompetence obvykle vyžadují svou úroveň obecnosti další konkretizace, které by umožnily hledat konkrétní formy jejich rozvoje při práci se studenty. Podívejme se na několik výčtů osobnostních a sociálních kompetencí.

Vašutová (2001) uvádí v návrhu profesního standardu pro učitele několik kompetenčních skupin.

Podívejme se tedy blíže například na standardy pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni a na středních školách (Učitelé jako ... , s. 112–118).

Jednak lze říci, že implicitně můžeme nacházet různé osobnostní a sociální kompetence ve všech dílčích standardech, které směřují k efektivnímu řízení učebních procesů, příp. k řešení problémů. Komunikační efektivita sice není zřetelně zmíněna, ale pro úspěch akce je jistě nezbytná.

V některých skupinách žádné osobnostní a sociální kompetence uvedeny nejsou.

Pokud nás zajímá explicitní definice kompetencí v naší oblasti, pak osobnostní a sociální, předpoklady najdeme v některých kompetenčních skupinách vyjádřeny v podobě „subkompetencí“:

1. Kompetence oborově předmětová  
(žádná samostatně definovaná osobnostní či sociálně dovednostní subkompetence)
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická (totéž jako výše)
3. Kompetence obecně pedagogická (opět totéž)
4. Kompetence diagnostická a intervenční  
(několik bodů diagnostické povahy předpokládá de facto rozvinuté percepční dovednosti podepřené odbornými znalostmi poruch chování atd.; výklad J. V.)
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní (uvádím všechny subkompetence – J. V.)
  - ovládá prostředky utváření příznivého pracovního (učebního) klimatu na základě znalostí sociálních vztahů žáků,

- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky použít,
- dovede se orientovat v náročných situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení,
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy,
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě (škole),
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

#### 6. Kompetence manažerská a normativní (výběr subkompetencí – J. V.)

- má organizační schopnosti,
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě.

#### 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující (výběr)

- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů,
- má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru,
- je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a různými subjekty hodnocení,
- ostatní předpoklady (úplný výčet – J. V.): psychická a fyzická zdatnost, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.

To, co jsem si dovilil označit jako „subkompetence“, je opět samozřejmě na vyšší úrovni obecnosti, a je tu tedy znovu pro naše kursy požadavek konkretizace prostřednictvím konkrétních situací nebo konkrétních dovedností.

Švec (1998) nabízí přehled kompetencí a současně s nimi i přehled příslušných dovedností vázaných k jednotlivým kompetencím. Tyto vrstvy jsou de facto analogické k členění kompetencí u J. Vašutové. Z hlediska našeho tématu jsou zajímavé kompetence:

- komunikativní, k níž přiřazuje V. Švec dovednosti jako

- motivovat,
- navázat a udržet kontakt,
- řídit učení žáků (komunikací – J. V.),
- podněcovat aktivitu,
- samostatnost,
- tvořivost,
- dovednost klást otázky a formulovat úkoly,
- reagovat na výkon žáka,
- organizovat,

- pracovat s pozorností žáků,
- měnit naplánovaný postup.
- osobnostní
  - empatie,
  - asertivní chování,
  - autenticita; autentické chování,
  - akceptace a sebeakceptace.
- adaptivní
  - orientace ve společenských změnách (tady jistá specifická flexibilita – pozn. J. V.),
  - vyrovnávání se se zátěží,
  - příp. dovednost orientovat ve změnách žáky.
- seberefektivní
  - vztažená k reflexi procesu, od ní však nelze odloučit reflexi sebe sama.

Pro zajímavost pohlédneme i do metodických materiálů České školní inspekce. Jedna z kapitol metodiky inspekční činnosti ukládá inspektorům, aby hodnotili též *úroveň spolupráce a komunikace mezi žáky navzájem a mezi žáky a pedagogy*. (Metodika, 1999)

Základní ukazatele mají formu otázek na to, co se v procesu vyučování odehrává z tohoto hlediska. Díky míře obecnosti je možno přiřadit je k úrovni kompetencí. I když je inspektorské pozorování a hodnocení orientováno hojně na činnosti žáků během vyučování, implicitně se v otázkách zračí i řada sociálních kompetencí učitelů. Například předkládá-li manuál inspektorovi otázku, zda je komunikace založena na vzájemné důvěře (mezi učiteli a žáky – doplnil J. V.), pak je zřejmé, že pro takovou komunikaci by učitel měl – řekněme – mít pozitivní vztah ke klientovi, měl by mít jisté „provozně morální“ vlastnosti, porozumění pro problémy klientů (žáků), měl by umět naslouchat a adekvátně jejich úrovni komunikovat.

- Jsou dohodnutá pravidla jednání známa, akceptována a respektována?
- Je respektována osobnost žáka?
- Je komunikace založena na vzájemné důvěře?
- Je vytvořen prostor pro diskusi?
- Je připouštěna různost názorů?
- Jsou rozvíjeny myšlenky obsažené v žákovských odpovědích?
- Ovlivňují vyučující pozitivně psychosociální podmínky výuky (vývoj vztahů mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem, prostředí důvěry, spolupráce, přiměřené tolerance)?
- Jaká je verbální a neverbální komunikace učitele?
- Jak učitel zvládá projevy nežádoucího chování žáků?
- Projevují žáci pozitivní vztah k výuce?



Jakkoliv je tento výčet založený pragmaticky jako nástroj pro kontrolní orgán, může být inspirativní jako východisko pro strukturaci kursu na fakultě i v dalším vzdělávání (např. při práci s celými učitelskými sbory).

### **Povšimněme si tu ještě jedné věci:**

Více či méně zřetelně se zde (ale i v následujících výčtech například dovedností), tedy **v oblasti osobnostně sociálních kompetencí objevuje vedle požadavků na vlastní kvality osobnosti učitele ještě požadavek na to, aby učitel ovlivňoval osobnostní kvality a sociální dovednosti žáků.** To je jistě poněkud jiný úkol: osobnostní a sociální výchova žáků a pro žáky. Jedna věc je *umět relaxovat* pro své vlastní potřeby, jiná věc *umět učit relaxovat* někoho dalšího pro jeho vlastní potřeby. Přesto – povšimněme si, jak snadno se tyto dva úkoly spojí! A faktem je, že osobnostně orientované vzdělání či samostatnou osobnostní a sociální výchovu může úspěšně provádět skutečně především učitel, který sám má ony žádoucí osobnostní kvality a sociální dovednosti (jejich další přehled viz Valenta, 2000).

### **Od dovedností učitele . . .**

Dovednost je v tomto případě již celkem konkrétní uplatnění „technologického“ postupu při jednání. I z předchozího textu vyplývá, že kompetence mohou být konkretizovány dovednostmi. Dovednosti poskytují pro naše kursy již téměř hotové východisko v rovině konkrétnosti. Mnohdy stačí najít již jen cvičení, hry či typy reálných situací, do nichž studenty „vtáhneme“. Podíváme-li se na následující přehled, může tomu tak být například u sociální dovednosti „poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu“, která je – řekněme – technicky trénovatelná. Ovšem u položky „jedná jistě, uvolněně, se sebedůvěrou“ může být pozadí dovednosti složitější, více provázané s celkovými osobnostně profesními charakteristikami studenta, na jejichž formování se hojně podílejí i „mimotréninkové faktory“, různé životní situace, celkové sebezpojetí studenta atd.

Jeden z u nás známých výčtů dovedností poskytuje Kyriacou (1996). Zde jsou nabízené skupiny dovedností a z nich opět můj výběr dovedností právě pro osobnostní a sociální rozvoj:

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací hodiny
  - učitel jedná jistě, uvolněně, se sebedůvěrou, vzbuzuje svým chováním zájem o výuku,
  - výklad a vysvětlení podává jasně,
  - klade otázky různého typu a vyvolává všechny žáky,
  - dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků,

- řízení vyučovací hodiny
  - učitel pozorně sleduje postup žáků,
  - poskytuje žákům konstruktivní a užitečnou zpětnou vazbu,
  - spád a tempo výuky udržuje na odpovídající úrovni,
- klima třídy
  - podporuje a povzbuzuje žáky k učení a dává jim najevo vysoká pozitivní očekávání,
  - vztahy mezi učitelem a žákem jsou do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu,
  - zpětnou vazbou přispívá k budování žákovy sebedůvěry a sebeúcty,
- kázeň
  - má přiměřenou autoritu,
  - vhodným způsobem sděluje pravidla a požadavky,
  - pozorně sleduje chování žáků,
  - při řešení nevhodného chování uplatňuje správný postup,
  - vyhýbá se konfrontacím a dovedně řeší situace tam, kde hrozí,
- hodnocení prospěchu žáků
  - provádí důkladně a konstruktivně, aby povzbudil,
- reflexe a sebehodnocení (evaluace vlastní práce)<sup>1</sup>
  - snaží se rozpoznat ty stránky své práce, vyžadující rozvoj,
  - pravidelně prověřuje organizaci svého času,
  - pravidelně reviduje nástroje, které používá v boji proti stresu.

Z inventáře sociálních dovedností učitele nám pro změnu Gillernová (bez data) nabízí toto:

- vcítění, empatie k jednotlivci i třídě,
- odlišování prožitků a pocitů od úvah u sebe i žáků,
- otevřené vyjadřování pozitivních i negativních prožitků,
- umění pochválit,
- respektování a tolerování odlišného pohledu,
- naslouchání,
- porozumění neverbálním projevům jedince,
- autenticita, otevřenost projevů ve vztahu k žákům,
- vyjadřování se ke konkrétním situacím (ne k abstrakcím a zobecněným zkušenostem),
- akceptování osobností žáků,

---

<sup>1</sup>Podtrhuji (ale nejen já, viz i příspěvek kolegyně Lazarové na setkání učitelů osobnostního a sociálního rozvoje z různých fakult v září 2001 na PedF MU v Brně) dovednost sebereflexe. Neboť jedno je „mít určitou sociální dovednost“ a další je „mít (osobnostní) dovednost reflektovat tuto svou sociální dovednost“.

- podporování sebekontroly žáků,
- rozvíjení odpovědnosti žáků za sebe sama i sociální prostředí,
- rozvíjení sebedůvěry ve vlastní možnosti žáka,
- vedení ke spolupráci.

I zde můžeme najít řadu podnětů a rychle hledat praktické učební situace pro studenty.

### Od vlastností učitele . . .

Vlastností budeme rozumět jistou relativně stabilní či trvalou charakteristiku osobnosti.

Podmínky pro osobnostní a sociální výchovu budoucích učitelů na fakultách zpravidla neumožňují podstatnější intervenci do sféry vlastností našich studentů, a to zejména kvůli omezenému času pro naše společná setkávání. Vytvořit stabilnější „parametr“ osobnosti bývá zdlouhavé a na tomto procesu se během života člověka podílí mnoho vlivů. Ne vždy, ale často platí, že se snadněji naučíme určitou sociální dovednost, než změníme či vytvoříme vlastnost.

Přesto myslím, že je naším úkolem minimálně rozkrývat vlastnosti našich studentů, a to ve vztahu k jejich budoucí učitelské profesi, tedy *vést je k sebereflexi a k hledání toho, co ze svých vlastností mohou v učitelství s úspěchem využít* (a co tedy můžeme společně i dále posilovat jako žádoucí součást osobnostní výbavy) *a naopak, co si ve vztahu k žákům střežit* (tedy jak zacházet s vlastnostmi pro učitelství, resp. pro žactvo ne dobrými).

I tak je ovšem možné vzít výčty vlastností za východisko kursu nebo jeho části. Ostatně, sami uvidíte, že ve výčtech, v nichž převažují vlastnosti, se automaticky objevují i dovednosti.

Američané Grambs a Carr provedli šetření mezi studenty a učiteli týkající se jejich názorů na to, čím udrží učitel disciplínu (základní podmínku provozu vyučování), a zjistili, že za žádoucí bývají považovány tyto vlastnosti:

- zájem o vyučovací metody,
- osobní zaujetí pro předmět,
- smysl pro humor,
- dobré vztahy se studenty, péče o jejich osobní pokrok,
- spravedlivost (být fér),
- „být přehledným“ tak, aby studenti věděli, na čem jsou,
- znát studenty jmény,
- flexibilita, ne rigidita,
- kompetentní sebejistota (a nesnadná „vykolejitelnost“),
- autorita ve smyslu zvládnání rušivých vlivů,
- kultivovanost,
- neokázalost při pomoci studentům.

Ze zámoří pojďme k nám domů. V semináři sebereflexe s budoucími divadelními pedagogy studujícími na DAMU (a to i s dálkovými studenty, kteří mají v oboru již praxi) jsme v posledních letech vždy hledali optimální balík vlastností pro výkon jejich profese. Z těch jsme potom odvozovali konkrétní sebezpoznávací a sebereflektivní aktivity. Abecední výčet je zde:

- akceptovat názory jiných,
- autorita,
- dobrý vztah k lidem,
- empatičnost,
- flexibilita,
- chuť učit se,
- jasnost,
- komunikační dovednosti,
- optimismus,
- organizační schopnosti,
- osobitost,
- otevřenost,
- partnerství,
- porozumění pro druhé,
- přesnost,
- porozumění sobě samému,
- sebejistota,
- sebekritičnost,
- schopnost interpretovat chování druhých,
- schopnost relaxovat,
- smysl pro humor,
- spravedlivost,
- takt,
- talent pro divadlo,
- trpělivost,
- tvořivost,
- vitalita,
- vnímavost,
- zodpovědnost.

### Od typologií učitele ...

Tuto položku vkládám spíše pro větší úplnost výčtu modelů učitelských vlastností. Avšak předesílám, že nehodlám „s vaničkou vylévat i děcko“! Typologie mohou být pro nás velmi užitečné!

Typologií je několik, jen stručně tu odkáži na patrně nejznámější, vytvořenou švýcarským psychologem Caselmannem, totiž na:

- paidotrop, dělíci se dále na typ
  - individuálně psychologický (chápaající jednotlivce, spíše emocionální),
  - obecně psychologický (více racionální, s odborně psychologickým přístupem k žáku)
- logotrop
  - filozoficky orientovaného (hledá smysl života, věci a pomáhá k tomu též žáku),
  - vědeckého (odborníka v dané vědě).

Faktem je, že jen zřídka budeme koncipovat kurs OSV pro učitele podle typologií. Ovšem můžeme s nimi pracovat jako se zdrojem sebezpoznání. Typologie učitele jsou vlastně psychologické modely postojů a jednání (případně i prožívání a myšlení), do nichž má budoucí učitel tendenci vrůstat pod vlivem toho, jaké osobnostní rysy má, jaká byla jeho žákovská zkušenost s učiteli, jak je vzděláván a připravován na učitelství atd. Může pro

nás být tedy velmi užitečné, když si například sami definujeme učitelský typ, který je nejbližší prostředí, pro které připravujeme kantory, či typologie použijeme pro sebezpoznání studentů.

### Od modelu obecných kvalit člověka . . .

Dospíváme konečně k druhému pólu naší pomyslné osy. Teze zní: dobrý člověk bude dobře naplňovat i lidskou kompetenci učitele. Můžeme tedy skutečně vyjít od obecného modelu kvalit osobnosti, člověka, dovedností pro život (bez ohledu na profesi) a jim se věnovat jak bez úzké vazby na učitelskou tematiku (např. asertivní dovednosti pro život obecně), tak v propojení s ní (např. asertivní dovednosti v kontaktu s rodiči).

Jako příklad užšího modelu východisek orientovaného explicitně na sociální dovednosti můžeme využít přehledu **vlastností a dovedností sociálně kompetentního člověka** Vališové (1994), které autorka vybrala se zřetelem k pedagogickým profesím:

- je dobrým posluchačem,
- je přirozeně komunikativní,
- je vyrovnaný a optimisticky laděný,
- v jednání a řešení problémů je konstruktivní,
- dokáže svým chováním druhé uvolnit a uklidnit,
- rád poznává prostřednictvím komunikace druhé lidi,
- v mezilidských kontaktech je zvědavý,
- má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému,
- má schopnost rozvíjet pozitivní rysy lidí,
- je taktivní, tolerantní, citlivý,
- dokáže přiměřeným způsobem chválit i kritizovat,
- je úspěšný v organizování a řízení lidí,
- je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému.

Široký model pak může reprezentovat přehled témat osobnostní a sociální výchovy jako celku, témat využitelných v osobnostní a sociální výchově jako složce všeobecného vzdělání i složce vzdělání odborného, spojí-li se tato témata s aplikacemi (ty ostatně tvoří i poslední dvě položky přehledu). Jak je patrné, nejde zde o přehled konkrétních vlastností ani dovedností, nýbrž o **přehled témat**, v nichž se osobnostní a sociální výchova uskutečňuje (další konkretizace témat do subtémat viz Valenta, 2000).

#### • Spíše osobnostní orientace témat

- Sebezpoznání
- Zdokonalení základních kognitivních funkcí (pozornost, paměť)
- Seberegulace
- Psychohygiena

- Kreativita (s akcentem na sociální a estetickou)
- Spíše **sociální orientace témat** (sociální dovednosti)
  - Poznávání lidí
  - Mezilidské vztahy
  - Komunikace
  - Kooperace
- Spíše **axiologická orientace témat**
  - Hodnoty, postoje, praktická etika
  - Řešení problémů, rozhodovací dovednosti (vztahové, ...)
- Specifické aplikace:
  - Jednání v rolích
  - Jednání v (specifických) situacích

*Připomenu jen na závěr, že v praxi často kombinujeme tato různá východiska, což může být věci jen ku prospěchu.*

## Literatura

- GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti jako součást profesních kompetencí učitele. Materiál pro studenty. Katedra psychologie FFUK Praha, bez data.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000.
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Praha: SPN, 1988.
- CHLUP, O., KOPECKÝ, J. a kol. *Pedagogika*. Praha: SPN, 1967.
- KASÍKOVÁ, H. Učit porozumění vzdělávacímu prostředí nebo vybavovat dovednostmi? (O pojetí výuky pedagogiky v učitelském studiu přírodovědných oborů.) In *Nové trendy. Vzdělávání učitelů přírodovědných oborů*. Praha: Karolinum, 1998, s. 14–16.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LANGOVÁ, M. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: UK, 1992.
- Metodika inspekční činnosti. Praha: ČŠI, 1999.
- SVATOŠ, T., KOTKOVÁ, V. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998.
- ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti – jádro pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*, 4, 1998, s. 19–33.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: UK PedF, 1991.
- Učení je skryté bohatství*. Praha: UIV, 1997.
- Učitelé jako profesní skupina*. Praha: UK PedF, 2001.
- VALENTA, J. *Učit se být*. Praha, Kladno: STROM-AISIS, 2000.
- VALIŠOVÁ, A. Sociálním dovednostem se lze učit. *Učitelé listy*, 8/1994.
- VAŠUTOVÁ, J. *Model tvorby profesního standardu učitelů*. Referát přednesený na konferenci v rámci RV Podpora práce učitelů. Praha PedF UK 19. 9. 2001.

VALENTA, J. Možná východiska strukturace obsahu kursů osobnostního a sociálního rozvoje budoucích (i stávajících) učitelů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 69–85. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc., Katedra pedagogiky FF UK, Katedra výchovné dramatiky DAMU, Praha

# Dejiny školstva a pedagogiky ako súčasť profesionálnej prípravy učiteľa a vychovávateľa

Dagmar Kováčiková

História, ktorá skúma minulosť spoločnosti v celej jej komplexnosti a konkrétnosti od jej vzniku po súčasnosť, má významné postavenie v systéme vied. Dejiny ľudstva môžeme chápať ako evolúciu premien, ktoré majú vzostupnú tendenciu materiálnej a duchovnej kultúry. Ich súčasťou sú aj dejiny výchovy, vzdelávania a školstva, ktoré sa menili a vyvíjali vplyvom morálky, kultúrnych systémov, tradícií, zvykov a aktuálnych spoločenských hodnôt. Poznanie histórie vývoja ľudskej spoločnosti tvorí významnú súčasť všeobecného vzdelania človeka a v podstatnej miere ovplyvňuje jeho postoje, vzťahy a aktivity. Prítomnosť s jej mnohotvárnosťou, vrátane problematiky školstva, vzdelávania a výchovy, ťažko pochopíme, ak nevieme a nemáme na zreteli, ako vyrastala z minulosti. Bez znalosti historických faktov a ich súvislostí môže dochádzať ku skreslenému chápaniu a vysvetľovaniu súčasných otázok školstva, vzdelávania a výchovy.

Historia est magistra vitae, história je učiteľkou života (Bartl, 1997, s. 7). Táto antická zásada platí vo všetkých vedných odboroch preto, že dejiny vedného odboru sú nutným prvkom jeho sebaurčenia, zahŕňajú vznik predmetu, vývoj metód, terminológie, vnútornej štruktúry danej vedy, jej inštitucionalizáciu, vzťahy s príbuznými vedami a oblasti praktického uplatnenia. Úroveň spracovania dejín určitého vedného odboru zodpovedá úrovni jeho rozpracovania. To znamená, že v tej istej miere, ako sa rozvíja vedný odbor rastie záujem aj o jeho dejiny. Keď vedci skúmajú históriu a tendencie vývoja svojho odboru v minulosti, lepšie chápu jeho súčasné problémy a zároveň ho môžu kontinuálne rozvíjať. To sa týka aj pedagogiky ako vedy o výchove v širokom slova zmysle. Z tohto pohľadu dejiny školstva a pedagogiky tvoria neoddeliteľnú súčasť pedagogiky nielen ako vedného odboru, ale aj prípravy učiteľov a vychovávateľov.

Výchova, ktorá je predmetom pedagogiky, je hlboko včlenená do širokého komplexu historického diania a sama je historickým fenoménom. Vzniká a vyvíja sa od najstarších dát a v každom historickom období má svoje osobitosti. Často korene súčasných problémov v oblasti výchovy, vzdelávania a školstva siahajú do minulosti a ich riešenie sa nezaobíde bez poznania ich genézy.

V príprave učiteľov a vychovávateľov dejiny zamerané na poznanie sve-

tovej a národnej pedagogickej teórie a školskej praxe pomáhajú študentom v širších súvislostiach pochopiť súčasné problémy v oblasti vzdelávania, výchovy a školstva, umožňujú im v praxi aplikovať kriticky zhodnotenú pedagogickú skúsenosť z minulosti a tak predchádzať ich mechanickému uplatňovaniu .

Dejiny školstva a pedagogiky nie sú novou pedagogickou disciplínou. Patria medzi základné pedagogické vedy a vždy patrili do obsahu vzdelávania učiteľov a vychovávateľov, kde mali svoje významné miesto ( bližšie: Žbirková, 1994, s. 14–16)

V súčasnom období najmä v príprave učiteľov je iná situácia. Po roku 1990 došlo v učiteľskom štúdiu k výraznej redukcii pedagogických a psychologických disciplín zo známych dôvodov. I keď tieto tendencie pomaly ustupujú, úloha a význam dejín školstva a pedagogiky v príprave učiteľov stále nie sú docenené a absentujú alebo sú poddimenzované. Dôsledkom toho veľa mladých učiteľov nastupuje do svojho povolania bez toho, aby poznali históriu ľudstva a jeho snahu o čo najlepšiu výchovu a najúčinnéjšie vzdelávanie a rozvíjanie osobnosti dieťaťa, bez poznania úspešných i neúspešných školských a výchovných koncepcií, projektov a významných osobností, ich pedagogických názorov a teórií.

Na základe vlastnej skúsenosti z prípravy učiteľov a vychovávateľov môžeme konštatovať, že práve dejiny školstva a pedagogiky u mnohých študentov posilnili záujem o učiteľskú a vychovávateľskú profesiu a prispeli ich poznaniu o významnosti a jedinečnosti tejto profesie. Záujem študentov o pedagogickú a školskú históriu sa prejavuje aj vo výbere a spracovávaní historických tém záverečných a diplomových prác. Študenti na základe vlastnej bádateľskej činnosti sa zameriavajú najmä na spracovanie regionálnej pedagogickej historiografie. V svojich prácach dosahujú zaujímavé výsledky, o ktoré prejavujú záujem školy, výchovné zariadenia a obce a v nejednom prípade sú prínosné z hľadiska regionálnych dejín. Nezanedbateľná je aj skutočnosť, že pri svojej bádateľskej činnosti našli viaceré cenné historické dokumenty na školách alebo farách, ktoré by sa inak boli stratili, (bližšie: Kováčiková a Turanská, 1997).

Prax ukazuje, že dejiny školstva a pedagogiky v príprave učiteľov a vychovávateľov majú svoje opodstatnené miesto. Ich význam a opodstatnenosť súvisí so základnými funkciami, ktoré plnia, konkrétne s *teoretickou*, *výchovno-vzdelávacou* a *pragmatickou funkciou*.

*Teoretická funkcia* dejín školstva a pedagogiky spočíva v tom, že umožňujú:

- poznávať podstatu pedagogických javov a ich historickej premeny, čím



sa získané poznatky stávajú východiskom pre spracovávanie súčasných pedagogických a školských koncepcií a teórií,

- na základe pedagogického výskumu podávať výsledky historického bádania, sprostredkovať ich odbornej a širokej verejnosti a následne formovať historicko-pedagogické vedomie.

*Výchovno-vzdelávacia funkcia* dejín školstva a pedagogiky je zameraná na rozvoj:

- schopnosti sledovať vývojové tendencie pedagogických javov, vzdelávania, výchovy, školstva a pedagogickej teórie, schopnosti historického myslenia a hodnotenia pedagogických javov, schopnosti chápať genézu jednotlivých pedagogických problémov a ich riešenia,
- citlivosti vnímania otázok výchovy a vzdelávania v živote spoločnosti, pozitívnej motivácie pre výkon učiteľskej profesie. *Pragmatická funkcia* dejín školstva a pedagogiky vyplýva z toho že:
- poznanie dejín školstva a pedagogiky tvorí východisko profesionalizácie učiteľského a vychovávateľského povolania a vedie k ujasneniu si podstaty a funkcie samotnej učiteľskej a vychovávateľskej profesie,
- dejiny školstva a pedagogiky sú zdrojom podnetov, skúseností, ktoré umožňujú lepšie poznanie a správne pochopenie súčasných problémov v oblasti výchovy, vzdelávania a školstva a zároveň umožňujú vyvarovanie sa chýb a omylov,
- poznanie historického vývinu výchovy, vzdelávania, školstva a pedagogickej teórie je podmienkou odborného seba porozumenia a identifikácie sa s profesiou učiteľa a vychovávateľa v neposlednom rade výrazne prispieva i k formovaniu stavovskej spolupatričnosti a hrdosti.

Uvedené funkcie dokumentujú, že dejiny školstva a pedagogiky v príprave učiteľov a vychovávateľov majú významné miesto. Potvrdzujú to aj súčasné skúsenosti s výučbou tejto disciplíny v bakalárskom štúdiu vychovávateľov. Na druhej strane sa domnievame, že absencia dejín školstva a pedagogiky v obsahu prípravy učiteľov výrazne obmedzuje možnosť študentov poznávať a pochopiť historickú podmienenosť pedagogických javov a teórií ako súčasť celej kultúry. Pedagogická kultúra je úzko spätá so školskou a pedagogickou minulosťou. Dejiny školstva a pedagogiky dokazujú, že vzdelávanie a výchova sú historicky podmienené a ich poznanie je významným zdrojom poučenia a povzbudenia pre súčasnú pedagogickú teóriu a školskú prax. Poznanie pedagogickej histórie tvorí východisko profesionálnej orientácie učiteľa a vychovávateľa, vyvoláva pozitívny vzťah k pedagogickému povolaniu a v konečnom dôsledku zvyšuje jeho pedagogickú kultúru.

## Literatúra

BARTL, J. *Úvod do štúdia dejepisu*. Bratislava: UK, 1997. ISBN 80-223-1249-5.

- KOVÁČIKOVÁ, D. TURANSKÁ, E. Dejiny školstva a pedagogiky v záverečných a diplomových prácach študentov PF UMB. In *Acta Universitatis Matthiae Belii*, č. 4. Banská Bystrica: PF UMB, 1997, s. 97–103.
- TURANSKÁ, E. Význam vyučovania dejín školstva a pedagogiky v príprave učiteľov. In *Acta Universitatis Matthiae Belii*, č. 3. Banská Bystrica: PF UMB, 1996, s. 91–94.
- ŽBIRKOVÁ, V. História a jej miesto v pedagogickej práci. In *Zborník Celoslovenskej prehliadky odborných prác mladých vedcov*. Bratislava: Juventa, 1994, s. 14–16.
- ŽBIRKOVÁ, V. Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku po roku 1989. In *Evropské hodnoty demokracie a výchovy po zkušenostech s komunistickou totalitou*. Praha: UK, 1994, s. 74–76.

KOVÁČIKOVÁ, D. Dejiny školstva a pedagogiky ako súčasť profesionálnej prípravy učiteľa a vychovávateľa. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 86–89. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** PhDr. Dagmar Kováčiková, CSc., Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

## Vědní disciplíny a školské předměty

Jiří Musil

V posledních letech je kladen důraz především na to, aby studenti porozuměli struktuře moderních vědních oborů, a tak si osvojili zručnost použití těchto informací při řešení problémů z nejrůznějších oblastí. Modernizace školských předmětů je zde chápána jako jejich přiblížení životní realitě. S bouřlivým rozvojem vědy a techniky vzrůstá úloha a důležitost propojení vědních oborů a disciplín se školskou praxí. Výsledky studia jednoho předmětu se pak staly základem a součástí mnoha dalších disciplín.

Položme si tedy otázku: Jaká je situace ve školských předmětech? Jak se do nich promítly nové vědecké objevy a postupy? Jsou tyto nové objevy odpovídajícím způsobem prezentovány ve školských předmětech? Jednou z velkých obtíží ve vyučování školských předmětů je proces konkretizace abstraktních pojmů. Žák zná sice obecný „vzorec“, používaný pro řešení obdobné úlohy, ale neumí si pod tímto abstraktním pojmem nic konkrétního představit. Důsledkem je pak známý paradox, kdy na jedné straně je věda považována za základ pro vytvoření teoretických základů u studentů, na druhé straně je však potřeba, aby obsahové zaměření jednotlivých předmětů odpovídalo skutečným potřebám v praktickém životě. Pro splnění těchto požadavků je proto důležité, aby byl kladen důraz na:

- propojování všech poznatků z různých disciplín,
- kombinaci různých druhů myšlení (induktivní, deduktivní, teoretické, logické apod.),
- naplňování abstraktních pojmů a myšlenek konkrétním a jasným obsahem.

S těmito předpoklady souvisí celá řada otázek nejrůznějšího charakteru. Například: Jak jsou ve školských předmětech zachycovány souvislosti mezi vědou a praktickým využitím? Jak jsou prezentovány ve škole vědecké výsledky? Kde vzít potřebný čas na zařazení tolik potřebných aplikací do výuky školských předmětů? (Jde o problém mezi množstvím aplikací a časovou dotací jednotlivých předmětů na základní škole.) Otázkou zůstává potřebné další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků a také samostatný přístup žáků k získávání vědomostí a následných dovedností.

Cílem pro zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu by se tedy po shrnutí v oblasti aplikace teorie do praxe mělo stát:

- a) Shrnutí všech možných způsobů vyhledávání informací z reálného života s možností jejich aplikace ve vyučovacích předmětech.

- b) Správná a účelná demonstrace postupů ke zpracování potřebných materiálů do podoby konkrétních úloh.
- c) Předkládání takových úloh ze všech oblastí praxe, při kterých lze využít moderní výpočetní techniku.
- d) Jakým způsobem zkvalitnit úroveň vědomostí všech žáků při jejich přechodu ze ZŠ na G, SŠ, učební obory apod. tak, aby je škola vybavila těmi základními poznatky potřebnými pro život v reálném světě.

Právě zde namítnou mnozí učitelé, a asi oprávněně, že pro splnění všech těchto požadavků, předkládání netradičních aplikací z různých předmětů není dostatek časového prostoru, jak jsem zmínil výše. Nelze totiž zařazovat další aplikační úlohy na úkor teoretické stránky, případně teorií probíraného tématu suplovat teorii z jiných probraných nebo neprobraných témat. Východiskem z této situace by se mohla a měla stát tzv. „intuitivní aplikace“. Jejím hlavním cílem je studenty pouze na informativní úrovni seznamovat s aplikacemi, které jim pak ukazují souvislosti s probíraným tématem, ale jejich teorie je začleněna do jiných, dosud neprobraných témat nebo vědních disciplín.

Zařazování netradičních procesů do školské výuky je právě onou cestou, jak poměrně rychle zvýšit orientovanost v dané odborné problematice, jak u studentů vyvolat rychlejší a hlubší pochopení probíraných témat, jak vyvolat naplňování abstraktních pojmů konkrétním obsahem, a tím také přispět k prezentaci vědeckých úspěchů dosažených v řadě vědních oborů v běžném životě a praxi. Prostřednictvím těchto teoretických pojmů pak žáci vidí a vnímají jejich uplatnění a realizaci v dalších disciplínách, a tím dochází k odstranění „jisté“ izolace školských předmětů od praktické stránky života.

# Výzkumná sdělení

---

---

## Školní podmínky pro přístup žáků k učivu jako k instrumentu řešení životních problémů

Stanislav Navrátil, Jan Mattioli

**Klíčová slova:** příprava pro život, životní problémy, přístup žáků k učivu, subjektivní smysl učiva, učivo jako instrument řešení životních problémů, podmínky pro pochopení učiva jako instrumentu, současný stav přístupu k učivu

### 1. Proč by měli učitelé vytvářet v průběhu výuky podmínky pro přístup žáků k učivu jako k instrumentu řešení osobních a společenských problémů?

Příprava dětí a mládeže pro život ve společnosti patří k jednomu ze základních úkolů škol všech stupňů. Jedním ze standardních projevů připravenosti ve vztahu ke společenskému očekávání v minulosti, současnosti a jistě i budoucnosti je schopnost žáků využívat osvojených pojmů, pravidel, vzorců, zákonů atd.:

- jako prostředků řešení problémů spjatých se soukromým životem, společenskými aktivitami a se zaměstnáním v konkrétních společenských podmínkách;
- jako východisek pro nalezení odpovídajících postupů řešení nově vznikajících životních problémů.

Společenská závažnost uvedeného požadavku byla a je i v současnosti zdůrazněna tím, že se stává pro veřejnost jedním z klíčových kritérií hodnocení kvality práce školy. Například již ve 20. a 30. letech 20. století byly tehdejší školy kritizovány některými představiteli reformní pedagogiky (J. Dewey, C. Freinet aj.) za to, že žáci sice dokáží pamětně reprodukovat obsah stále většího počtu vědomostí, ale nevědí, kde a k čemu je mohou využít v praktickém životě.

Kladení důrazu na rozsah vědomostí jako na ukazatele kvality vzdělání vedlo v minulosti k disonanci mezi pojetím úspěšnosti ve škole a v životě a ovlivňuje nutně vznik identických rozporů i v současnosti.

Záměrné, systematické vedení žáků k pochopení a využívání učiva jako instrumentu řešení životních problémů má své opodstatnění nejen ve vztahu k přípravě pro život. Zkušenosti z praktického života spolu s potřebou být úspěšný v životě zaměřují pozornost žáků ve výuce především při prvním kontaktu s novým učivem ke zhodnocování významnosti učiva pro život, pro splnění krátkodobých i dlouhodobějších osobních cílů, a to i tehdy, když k tomu nejsou vyzváni vyučujícími. V takových případech mohou být výsledkem subjektivní závěry jednotlivců o užitečnosti nebo neužitečnosti nových poznatků, které nemusí díky nedostatku vědomostí a zkušeností odpovídat skutečnosti. Přesto však ovlivňují ochotu žáků angažovat se v učení. Všichni známe výroky žáků typu „jsou to řeči o ničem“, „k ničemu to není“, „v životě to nebudu potřebovat“. Pokud si učitelé tuto skutečnost neuvědomí a nepokusí se jí předcházet, mohou přispět k vytváření negativních vztahů účastníků učení k novým poznatkům i k pedagogickým situacím, v nichž budou osvojovány se všemi negativními důsledky.

Odpovědí na otázku předloženou v úvodu článku chceme zdůraznit, že požadavek vytvářet žákům ve vyučování plánovitě a systematicky podmínky, které jim usnadní objevit subjektivní smysl učiva, je funkční, nikoli formální záležitostí ve vztahu k přípravě jedince pro život i k tendenci učících se zhodnocovat osobní významnost osvojených poznatků.

## **2. Umožňuje současné pojetí výuky na I. stupni základní školy žákům poznávat smysl učiva jako instrumentu řešení problémů mimo rámec školy?**

Při hledání odpovědi na zformulovanou otázku vycházíme z faktu, že existují alternativy činností, jimiž mohou učitelé usnadňovat žákům postihnutí smyslu učiva jako subjektivně užitečného prostředku řešení životních problémů.

Pro orientaci předkládáme přehled aktivit vyučujících, které mohou žákům usnadnit v průběhu výuky postihnutí smyslu učiva jako instrumentu řešení životních problémů.

### **Přehled aktivit:**

#### *Aktivita č. 1*

V úvodu etapy osvojování nového učiva jsou žákům předkládány předem zpracované životní situace, které souvisejí se současným a budoucím osobním a společenským životem. Jejich těžištěm jsou úkoly nebo otázky, s nimiž mohou žáci v daných situacích přijít do styku. Popis a obsahy zadání úkolů

i otázek přitom musí vyjadřovat vztah k novému učivu jako prostředku jejich řešení.

Vyučující pomáhají řešitelům při rozboru úkolů a otázek a při postihování souvislostí mezi požadavky na řešení a novým učivem.

Využitím této aktivity se stává učivo pro žáky již od prvního kontaktu s ním konkrétním instrumentem řešení životních problémů a jeho osvojení je pokládáno za jeden z nutných kroků k jeho využití. Smysl učiva pro sebe objevují tedy účastníci předložených situací sami jako řešitelé úkolů a otázek, které vyplývají z kontextu životních situací.

### *Aktivita č. 2*

V další možné alternativě činností učitele, jejichž funkcí je pomoci žákům objevit subjektivní smysl učiva v reálných životních situacích mimo rámec školy postupuje vyučující následujícím způsobem:

- v úvodu etapy poznávání a osvojování nového učiva předává prostřednictvím mluveného slova, textu, obrazového materiálu, grafů, modelů apod. předem připravené informace o novém učivu žákům, kteří jsou v roli posluchačů, čtenářů a diváků;
- po prezentaci informací, jejichž záměrem je usnadnit poznání a pochopení nového učiva, vede učitel žáky prostřednictvím kladení předem připraveného systému otázek, které vycházejí z jejich praktických zkušeností, k postupnému objevování vztahu učiva k řešení problémů mimo rámec školy.

Společným znakem první a druhé alternativy činnosti vyučujících je vytváření podmínek pro spoluúčast žáků na objevování smyslu učiva jako instrumentu řešení osobních a společenských úkolů. V druhém popisovaném postupu však na rozdíl od první alternativy žáci nejprve poznávají a osvojují si učivo bez vztahu k řešení jakýchkoli životních problémů a teprve v druhé etapě uvažují za pomoci vyučujícího o jeho možném využití mimo rámec školy.

V procesu učení jsou tak od sebe odděleny poznávací a prováděcí etapa. V takových případech může nastat a často také nastává nebezpečí, že žáci vyhodnotí nové učivo již po prvním kontaktu s ním jako pro ně zbytečné a tento verdikt ovlivní jejich ochotu dále se angažovat při jeho osvojování.

### *Aktivita č. 3*

Přístup žáků k novému učivu může učitel ovlivnit i v průběhu výkladu prostřednictvím příkladů možného využití poznatků mimo rámec školy spojeného s prezentací obrazového materiálu, promítáním diapozitivů, videokazet atd.

V tomto případě však nejsou žáci objeviteli, spoluobjeviteli praktického smyslu učiva, ale pouze příjemci informací, které poukazují na možné využití nového učiva v reálném životě. Poznání užitečnosti poznatků není tedy výsledkem vlastní práce, ale převzatým sdělením, k němuž mohou na rozdíl od vlastních závěrů přistupovat skepticky nebo je vůbec nepřijmout.

Uvedené alternativy činnosti vyučujících se pro nás staly východisky zhodnocení angažovanosti učitelů, jejímž smyslem je usnadnit žákům I. stupně ZŠ postihnout smyslu učiva jako instrumentu řešení problémů mimo rámec školy. Alternativy, označené čísly 1, 2, 3, reprezentují kvalitu podmínek usnadňujících dětem postihnout subjektivní smysl učiva pro život, a posílit tak jejich pozitivní přístup k novým poznatkům. Postup učitele označený číslem 1 pokládáme za nejvhodnější, alternativu označenou č. 3 za nejméně funkční.

Při hodnocení současného stavu na I. stupni ZŠ jsme zjišťovali:

- zda mají vyučující představu o tom, jak pomoci žákům postihnout smysl učiva jako prostředek řešení osobních a společenských problémů mimo rámec školy a nakolik tyto představy korespondují s uvedenými alternativami;
- zda učitelé tyto své představy skutečně realizují v průběhu řízení procesu poznávání a osvojování nového učiva ve vybraných vyučovacích předmětech humanitního a přírodovědného zaměření (český jazyk, vlastivěda, matematika, přírodověda).

K získání potřebných informací jsme využili empirických výzkumných metod „řízeného rozhovoru“ a „kvantitativní analýzy autentických záznamů“ výuky v etapě poznávání a osvojování nového učiva.

V řízeném rozhovoru jsme se ptali učitelů na to, jakým způsobem zajišťují ve výuce přístup žáků k novému učivu jako k instrumentu řešení životních problémů. Při analýze autentických záznamů průběhu etapy poznávání nového učiva jsme zjišťovali, jaké konkrétní podmínky vytvářejí vyučující proto, aby žáci poznali smysl učiva pro osobní a společenský život.

Současný stav angažovanosti vyučujících (angažovanost by měla usnadnit žákům postihnout subjektivní smysl učiva pro život) je ve výsledcích průzkumu vyjádřen:

- frekvencí zastoupení jednotlivých alternativ činností učitelů označených čísly 1, 2, 3 v odpovědích vyučujících na otázky řízeného rozhovoru,
- frekvencí zastoupení uvedených alternativ ve výuce vybraných humanitních a přírodovědných předmětů,
- mírou shody nebo disonance mezi odpověďmi učitelů v řízeném rozhovoru a skutečně vytvářenými podmínkami pro postižení smyslu učiva jako instrumentu řešení problémů mimo rámec školy.



Průzkumu se zúčastnilo 240 učitelek I. stupně základních škol v Ústeckém kraji.

### I. Zpracované výsledky odpovědí učitelek z řízeného rozhovoru

1. Smysl učiva jako instrumentu řešení životních problémů objevují nebo spoluobjevují žáci.

	100 %	1a (HS)	%	1b (HS)	%
Čj	60	8	13,33	4	6,66
Vl	60	2	3,33	3	5,00
Ma	60	8	13,33	14	23,33
Př	60	2	3,33	5	8,33
	240	20	8,33	26	10,83

- 1a) Smysl učiva objevují žáci prostřednictvím řešení úkolů vyplývajících ze životních situací.  
 1b) Smysl učiva objevují žáci prostřednictvím odpovědí na kladené otázky.  
 2. Smysl učiva jako instrumentu řešení životních problémů je žákům sdělován učitelem v průběhu výkladu.

	100 %	2a (HS)	%	2b (HS)	%
Čj	60	17	28,33	1	1,66
Vl	60	23	38,33	3	5,00
Ma	60	34	56,66	1	1,66
Př	60	36	60,00	3	5,00
	240	110	45,83	8	3,33

- 2a) Vyučující uvádí sám příklady možného praktického využití nového učiva nebo čte příklady nového využití z ukázek.  
 2b) Vyučující promítá žákům diapositivy, videokazety, předkládá obrazové materiály, v nichž jsou prezentovány možnosti využití učiva v životě.

### II. Výsledky zpracování údajů z analýzy autentických záznamů průběhu etapy osvojování nového učiva ve vybraných humanitních a přírodovědných předmětech

1. Smysl učiva jako instrumentu řešení životních problémů objevují nebo spoluobjevují žáci.

	100 %	1a (HS)	%	1b (HS)	%
Čj	60	2	3,33	9	15,00
Vl	60	1	1,66	4	6,66
Ma	60	7	11,66	20	33,33
Př	60	1	1,66	13	21,66
	240	11	4,58	46	19,16

- 1a) Smysl učiva objevují žáci prostřednictvím řešení úkolů vyplývajících ze životních situací.
- 1b) Smysl učiva objevují žáci prostřednictvím odpovědí na kladené otázky.
2. Smysl učiva jako instrumentu řešení životních problémů je prezentován žákům učitelem v průběhu výkladu.

	100 %	2a (HS)	%	2b (HS)	%
Čj	60	4	6,66	0	0,00
Vl	60	0	0,00	0	0,00
Ma	60	16	26,66	0	0,00
Př	60	6	10,00	1	1,66
	240	26	10,83	1	0,41

- 2a) Vyučující uvádí sám příklady možného praktického využití nového učiva nebo čte příklady nového využití z ukázek.
- 2b) Vyučující promítá žákům diapozitivy, videokazety, předkládá obrazové materiály, v nichž jsou prezentovány možnosti využití učiva v životě.

### III. Srovnání výsledků zpracování řízeného rozhovoru a analýzy autentických záznamů průběhu etapy osvojování nového učiva

1. Smysl učiva jako instrumentu řešení životních problémů objevují žáci.

	100 %	I.		II.		I.		II.	
		1a (HS)	%	1a (HS)	%	1b (HS)	%	1b (HS)	%
Čj	60	8	13,33	2	3,33	4	6,66	9	15,00
Vl	60	2	3,33	1	1,66	3	5,00	4	6,66
Ma	60	8	13,33	7	11,66	14	23,33	20	33,33
Př	60	2	3,33	1	1,66	5	8,33	13	21,66
	240	20	8,33	11	14,58	26	10,83	46	19,16

I. Zpracovaná empirická data z řízeného rozhovoru

II. Zpracovaná empirická data z rozboru autentického záznamu výuky

- 1a) Smysl učiva objevují žáci prostřednictvím řešení úkolů vyplývajících ze životních situací.
- 1b) Smysl učiva objevují žáci prostřednictvím odpovědí na kladené otázky.
2. Smysl učiva jako instrumentu řešení životních problémů je žákům prezentován učitelem v průběhu výkladu.

	I.			II.			I.			II.		
	100 %	2a (HS)	%	2a (HS)	%	2b (HS)	%	2b (HS)	%			
Čj	60	17	28,33	4	6,66	1	1,66	0	0,00			
VI	60	23	38,33	0	0,00	3	5,00	0	0,00			
Ma	60	34	56,66	16	26,66	1	1,66	0	0,00			
Př	60	36	60,00	6	10,00	3	5,00	1	1,66			
	240	110	45,83	26	10,83	8	3,33	1	0,41			

- 2a) Vyučující uvádí sám příklady možného praktického využití nového učiva nebo čte příklady nového využití z ukázek.
- 2b) Vyučující promítá žákům diapositivy, videokazety, předkládá obrazové materiály, v nichž jsou prezentovány možnosti využití učiva v životě.

### Závěr

Z výsledků uvedených v tabulkách vyplývá, že na I. stupni vybraných základních škol v Ústeckém kraji existují ve výuce rezervy ve vytváření podmínek usnadňujících žákům poznat a využít smysl učiva jako instrumentu řešení problémů přesahujících rámec školy.

Článek je výsledkem komparativní studie empirických dat v rámci řešení druhého roku grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050.

### Literatura

- ATKINSONOVÁ, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 1997.
- BERTRAND, J. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1995.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993.
- MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce*. Brno: Paido, 2001.
- NAVRÁTIL, S., KLIMEŠ, K. *Vytváření a řešení pedagogických situací*. Ústí n. L.: PdF UJEP, 1986.
- NAVRÁTIL, S. a kol. Práce učitele s neúspěšnými žáky. In *Acta Universitatis Purkynianae*. Ústí n. L.: UJEP, 1997.
- PŘUCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1998.

NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. Školní podmínky pro přístup žáků k učivu jako k instrumentu řešení životních problémů. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 92–98. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorů:** Doc. PhDr. Stanislav Navrátil, CSc., Mgr. Jan Mattioli, Pedagogická fakulta UJEP, Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem

# Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí

Ivana Knausová

Způsobem komunikace mezi členy malé sociální skupiny – rodiny – se podrobně zabýval před 40 lety anglický sociolingvista a sociolog vzdělání Basil Bernard Bernstein. Ve své práci kladl velký důraz na dovednost verbální komunikace jedince, na komunikační úspěšnost a podtrhl s tím související úspěšnost ve vzdělávacích i životních drahách člověka. Na základě svých pedagogických zkušeností si povšiml, že verbální dovednost jedinců se liší v závislosti na jejich sociální příslušnosti. Svými výzkumy prokazoval, že existují rozdíly ve vývoji jazyka dětí, související s jejich rodinným prostředím. Tento autor již před 40 lety konstatoval, že existuje „jazyková bariéra“, tedy *nestejně jazykové dovednosti, kterými jsou vybaveny děti z nestejných rodinných prostředí* a k těmto nestejným dovednostem se váže i jejich případný studijní neúspěch. Skutečnost, že je jedinec ve vzdělávacím procesu neúspěšný, nemusí být zapříčiněna pouze jeho nedostatečnými intelektovými předpoklady, příčinou může být i jeho nejbližší sociokulturní prostředí, které ho vybaví méně vhodným, resp. nedostatečným typem komunikačního kódu. Právě Bernstein byl vůbec prvním autorem, který formuloval tezi o verbálním kódu a slovní zásobě, flexi i struktuře výpovědi v omezeném jazykovém projevu dětí z dělnických rodin a bohatším jazykovém projevu dětí z rodin příslušejících ke střední sociální vrstvě (Novák a Pstružinová, 1982, s. 6). Bernstein tvrdil, že rovnost *šancí ke vzdělání* je narušována příslušností jedince k určité sociální vrstvě.

## Pojmový aparát

Chceme-li pochopit rozdíly, které si mohou děti do prostředí školy přinášet a které mohou ovlivňovat jejich výkon a současně i jejich školní úspěšnost, je vhodné se seznámit s **Bernsteinovou teorií jazykové socializace**. Klíčovým pojmem této teorie je pojem „kód“. Kódy představují určité formy verbálního plánování, tedy strategie výběru a organizace prvků řeči. Bernstein rozlišuje dva jazykové kódy, které jedinec ve své komunikaci – v závislosti na svém sociokulturním prostředí používá: **kód omezený** a **kód rozvinutý**.

*Omezený jazykový kód* charakterizoval Bernstein takto:

- krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty, primitivní syntaktické struktury, dominují aktivní slovesné vazby;
- časté užívání spojovacích výrazů (např. no tak, prostě, teda);

- malý výskyt vedlejších vět, které by rozvíjely podmětovou část vět hlavních;
- omezené užívání přídavných jmen a příslovcí;
- limitovaný počet verbálních znaků pro vyjádření osobních reakcí, přání a mínění;
- Velký počet výrazů zdůrazňujících předcházející konstatování mluvčího, např. že ano, víte aj. (Rabušicová, 1991, s. 21).

Charakteristika *rozvinutého jazykového kódu* dle Bernsteina:

- gramatická správnost a logické uspořádání výpovědi, adekvátní pořádek slov;
- logická modifikace a logický důraz jsou vyjadřovány složitými větnými konstrukcemi – četné a rozvinuté věty vedlejší;
- vysoká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy;
- diferencované užívání hodnotících a specifikujících přídavných jmen a příslovcí;
- vysoká frekvence osobního zájmena „já“ (Průcha 1975, s. 16).

*Rozvinutý jazykový kód* se vyznačuje:

- explicitním vyjadřováním;
- univerzálností v tom smyslu, že všichni mluvící lidé mu mohou porozumět;
- relativní nezávislostí na kontextu, v němž je užíván.

Bernstein (1971, s. 42) uvádí, že příslušníci dělnické třídy, tedy *nižší sociální vrstvy*, *hovoří omezeným jazykovým kódem*. Jazyk u omezeného kódu je chudý, expresivní předpoklady jsou omezené, neumožňují dětem produktivně navázat kontakty s dospělými, zejména v poznávacích aktivitách. U rozvinutého neboli propracovaného kódu je jazyk komplexnější, diferencovanější a bohatší. Užívání tohoto jazykového kódu v komunikaci je charakteristické *pro střední sociální vrstvy*.

Bernstein svou teorii jazykových kódů úzce spojil se sociálním rozvrstvením společnosti; v kontextu své teorie jazykových kódů se zaměřil na „nižší“ a „střední“ sociální vrstvy.

*Nižší vrstvy* charakterizuje Bernstein takto:

- je pro ně typická podřízenost cizí autoritě;
- zabývají se převážně monotónní manipulací s věcmi, není zde žádný prostor pro vlastní rozhodování;
- práce jim slouží jako prostředek k zajištění existence – prostřednictvím práce se nerealizují;
- v důvěrně známých primárních skupinách vystačí s omezeným počtem

syntaktických variant, nejsou vedeni k tomu, aby vyjadřovali své individuální zvláštnosti;

- předpokládají, že jejich blízcí uvažují stejně jako oni. (Keller, 1999; Rabušicová, 1991)

Charakteristika *středních vrstev*:

- manipulují se symboly a jejich prostřednictvím s druhými lidmi;
- mají možnost alespoň částečně ovlivňovat podmínky práce druhých;
- mají vysoké aspirace, dlouhodobé sociální jistoty;
- mají možnost individuálního sociálního vzestupu (právě individuální vzestup v povolání tvoří základ jejich hodnotové orientace);
- vyžaduje se u nich schopnost vyjádřit stanovisko;
- již od dětství jsou jejich příslušníci záměrně cvičeni ve verbálním vyjadřování názorů a postřehů, v prosazování své individuality.

Je třeba doplnit, že *střední vrstvy (zvláště s vyšším vzděláním)* jsou Bernsteinem charakterizovány jako relativně autonomní ve svém zaměstnání, svobodné v rozhodování o svém pracovním postupu i svém soukromém životě, neboť žijí v méně „svázané“ společenské struktuře (Rabušicová, 1991, s. 20).

Podle Bernsteina rozdíl v užívání jazykových kódů v závislosti na sociální stratifikaci má dalekosáhlé edukační důsledky: děti z nižší sociální vrstvy mají potíže ve školním vzdělávání, neboť jejich *omezený jazykový kód je jednou z příčin jejich horšího prospěchu* ve srovnání s dětmi ze středních sociálních vrstev, a to dále vede k různým omezením v jejich životním uplatnění atd. (Průcha, 2002, s. 126–7)

### Výzkumné šetření

Vzhledem ke skutečnosti, že v České republice nebyla Bernsteinova teorie jazykových kódů podrobena žádnému zkoumání, realizovali jsme výzkumné šetření, které se na výše uvedenou problematiku zaměřilo. Jednalo se o kvantitativní výzkum v kombinaci s komentáři kvalitativního charakteru.

### Formulace výzkumných úkolů

V úvodu šetření byla položena otázka, zda je Bernsteinova teorie jazykové socializace platná i v jiném jazykovém prostředí a je-li možno tuto teorii považovat za platnou i v českém prostředí v současné době.

Výchozí otázkou rovněž bylo, do jaké míry je reálné určit v současné české společnosti příslušnost rodiny k určité sociální vrstvě.

- Jak lze skutečně dostatečně determinovat sociální vrstvu v současné společnosti?
- Je možné v českém prostředí prokázat vazbu mezi užíváním rozvinutého jazykového kódu a příslušností rodiny ke středním sociálním vrstvám?

Následovala otázka navazující a doplňující: Existuje vazba mezi školní úspěšností dítěte a příslušností jeho rodiny k určité sociální vrstvě?

- Je žák, který umí používat rozvinutý jazykový kód ve škole úspěšnější než ten, který tento kód neovládá?
- Existuje rozdíl mezi jazykovou vybaveností dětí příslušníků různých sociálních vrstev?

Zda je možno identifikovat oba typy jazykových kódů i v českém současném prostředí, jsme nezkoumali. (Odpověď na tuto otázku však výzkumné šetření přineslo; analýza výpovědí respondentů umožnila zřetelnou identifikaci jazykových kódů.) Na základě těchto formulovaných úkolů jsme stanovili hypotézy.

### Stanovení hypotéz

#### 1. *Výchozí, hlavní hypotéza*

Předpokladem školní úspěšnosti dětí je dovednost komunikovat rozvinutým jazykovým kódem. Vyjadřovací dovednosti dětí jsou převážně determinovány rodinným prostředím a v něm především vzdělanostní úrovní rodičů, resp. matky. Mezi užíváním určitého jazykového kódu při komunikaci jedince a jeho příslušností k určité sociální vrstvě existuje vazba.

#### 2. *Dílčí hypotézy*

**H1:** Školní úspěšnost dítěte je spojena s jeho dovedností užívat rozvinutý jazykový kód.

**H2:** Dovednost užívání rozvinutého jazykového kódu je podmíněna zejména příslušností rodiny, z níž dítě pochází, ke středním sociálním vrstvám.

**H3:** Omezeným jazykovým kódem komunikují častěji děti z rodin, které náleží do nižší sociální vrstvy.

### Charakteristika zkoumaného souboru žáků

Výzkum jazykové socializace byl orientován na žáky staršího školního věku. Zkoumaný soubor tvořili pouze žáci 6. tříd ZŠ, jejichž celkový počet byl 322.

Tabulka 1 charakterizuje zkoumaný soubor jako celek dle všech zjištěných kritérií.

*Sociální příslušnost rodin*, z nichž žáci pocházeli, byla určena pouze na základě žáky udaného nejvyššího dosaženého vzdělání matky. Vzdělání *základní* a *vyučena* se stalo indikátorem příslušnosti rodiny k nižším sociálním vrstvám; vzdělání ukončené *maturitou* a vzdělání *vyšší* bylo považováno za indikátor příslušnosti rodiny ke středním sociálním vrstvám. Z tabulky 1 je patrné, že ve zkoumaném souboru převažují respondenti ze středních soci-

Tab. 1: Charakteristika zkoumaného souboru žáků

Sociální vrstva	<i>Nižší</i>	<i>Střední</i>	<i>Celkem</i>
<i>celý soubor</i>	95	227	322
<b>Vzdělání matky</b>			
Základní	13	0	13
Vyučena	82	0	82
Středoškolské	0	155	155
Vysokoškolské	0	72	72
<b>Pohlaví</b>			
Dívky	35	129	164
Chlapci	60	98	158
<b>Prospěch z JČ</b>			
<b>1</b>	6	68	74
<b>2</b>	34	114	148
<b>3</b>	39	44	83
<b>4</b>	16	1	17

álních vrstev. Nejvíce matek žáků ze zkoumaného souboru dosáhlo středoškolského vzdělání, nejméně mělo vzdělání základní.<sup>1</sup>

Pro zjištění školní úspěšnosti jsme zaznamenali u každého žáka prospěch z jazyka českého v pololetní klasifikaci probíhajícího školního roku, neboť k problematice jazykových kódů má právě jazyk český nejblíže.

Ve výzkumném šetření bylo zohledněno pouze vzdělání matky žáka. Bylo tomu tak z těchto důvodů:

- Matka obvykle tráví s dítětem nejvíce času, nejvíce s ním komunikuje a v rámci primární socializace dítě nejvíce ovlivní. Vliv vzdělání matek je na úroveň verbalizace vlastních dětí silnější (Novák a Pstružinová, 1982, s. 97);
- V neúplných rodinách (téměř ve všech případech) matka dítě nadále vychovává a prvořadě se podílí na jeho socializaci, včetně socializace jazykové (vysoká rozvodovost a existence vysokého počtu neúplných rodin v době výzkumů Bernsteina na rozdíl od současné doby nebyla běžně se vyskytujícím jevem).

### Metodika šetření

Vzhledem k cílům práce spočívalo těžiště šetření v metodě terénního výzkumu a v následné kvantitativní analýze získaných informací. Z výzkum-

<sup>1</sup>Získat údaj o vzdělání rodičů žáka, resp. matky bylo velmi potřebným a významným úkonem z důvodu určení příslušnosti žáka k sociální vrstvě. Vzdělání bylo pro toto přiřazení kritériem jediným. Jiné údaje týkající se rodinného prostředí nebylo možno z důvodu ochrany osobních dat požadovat.



ných technik jsme se opírali o vlastní výzkumný nástroj, zkonstruovaný pro potřeby našeho šetření. Tento nástroj měl charakter zadání písemného úkolu žákům.

### **Struktura písemného úkolu**

Na předložený list žáci zaznamenali stupeň dosaženého vzdělání rodičů. Následující dva úkoly se týkaly jazykových kódů. První úkol představoval popis děje na obrázku, který byl každému žákovi se stručnými pokyny předložen. Tento obrázek znázorňoval konkrétní dopravní situaci u přechodu pro chodce. Žáci byly požádáni, aby si všímali jednotlivých postav, popsali situaci na obrázku, představili si, co by se mohlo přihodit. Navazující druhý písemný úkol spočíval ve výpovědích žáků na abstraktní téma.

Výzkumné šetření pokračovalo formou polostrukturovaného interview výzkumníka s každým jednotlivým žákem. Pro možnost komparace byly žákům v úvodu rozhovoru pokládány stejné otázky, zaměřené na:

- volnočasové aktivity (zájmové kroužky po skončení vyučování, víkendové činnosti);
- prožití prázdnin – uplynulých i očekávaných;
- hobby ve volném čase (sport, četba, hudba, chov zvířete, návštěva prarodičů a příbuzných, hry se sourozencem, s vrstevníky).

Poté byla provedena analýza všech získaných údajů, týkajících se jazykové stránky dovedností dětí. K vyhodnocení získaných údajů a testování hypotéz jsme použili testu nezávislosti (testovacího kritéria  $\chi^2$  pro kontingenční tabulku); těsnost závislosti znaků jsme posuzovali pomocí Pearsonova koeficientu, kdy jsme se zaměřili na zjištění, zda mezi nimi existuje významný vztah. Pro úplnost uvádíme, že výzkumné šetření bylo doplněno kvalitativní deskripcí osobnosti, rodinného prostředí, náplně volného času a výpovědí osmi vybraných zástupců žáků obou sociálních vrstev ze zkoumaného souboru a rovněž polostrukturovaným interview malého rozsahu s vyučujícími v navštívených základních školách.

### **Analýza obsahu písemných a ústních výpovědí**

Při přípravě výzkumu jsme vycházeli z teoretických poznatků týkajících se problematiky jazykových kódů Bernsteinovy teorie jazykové socializace. Na tomto základě jsme identifikovali klíčové znaky jazykových kódů a na ně ve výzkumném šetření zaměřili pozornost. Jednalo se o znaky, které sloužily jako *identifikátory jazykových kódů*:

1. výskyt krátkých, jednoduchých vět;
2. výskyt rozvinutých souvětí;
3. výskyt plevelných slov;
4. výskyt opakovaných slov;

5. výskyt osobních zájmen, jejichž smysl má být pochopen z kontextu;
6. výskyt specifikujících a hodnotících přídavných jmen;
7. výskyt příslovečných určení a přívlastků;
8. pořádek slov ve větě;
9. slovní zásoba.

V této části výzkumného šetření se jednalo o převedení obsahu souvislých textů, které byly povahy kvalitativní (slova, věty, souvětí aj.) na kvantitativní míru. Po kontrole a následném zakódování byly údaje zpracovány za pomoci systému SPSS/PC+ ve třídění 1. a 2. stupně odděleně za písemný i ústní projev.

Četnost, resp. frekvence užívání výše uvedených jednotlivých znaků byla testována v souvislosti s příslušností mluvčího k určité sociální vrstvě; mezi těmito dvěma proměnnými byla statisticky zjišťována významná souvislost.

### **Výsledky výzkumného šetření, vyhodnocení hypotéz**

Zkoumání verbálních dovedností žáků přineslo relativně ucelený soubor informací, týkající se jejich komunikačních dovedností v závislosti na jejich rodinném i školním prostředí.

Výzkumné šetření obecně podporuje a přijímá výchozí, **hlavní hypotézu**, týkající se skutečnosti, že existuje vazba mezi dovedností užívání určitého jazykového kódu a příslušností jedince, resp. jeho rodiny k určité sociální vrstvě. Potvrzujeme, že vyjadřovací dovednosti dětí jsou převážně determinovány rodinným prostředím a v něm především vzdělanostní úroveň rodičů, zvláště matky. Dovednost jedince komunikovat rozvinutým jazykovým kódem je skutečně předpokladem pro jeho školní úspěšnost.

### **Vyhodnocení dílčích hypotéz**

- **Dílčí hypotéza H1:** *Školní úspěšnost žáka je spojena s jeho dovedností užívat rozvinutý jazykový kód.*

Hypotéza byla výzkumným šetřením a statistickým testováním potvrzena.

Užívá-li žák ve svém verbálním projevu rozvinutý jazykový kód, znamená to, že dokáže vhodně volit slova, formulovat myšlenky, uvědomuje si logické souvislosti a disponuje bohatou slovní zásobou. Ve vztahu ke školní úspěšnosti uvedené signalizuje, že žák dovede učební látku srozumitelně vysvětlit, je schopen se adekvátně vyjadřovat i v jiných školních předmětech, nejen v jazyce českém, a bývá tedy ve škole hodnocen jako úspěšný. Převážná většina žáků ze zkoumaného souboru, v jejichž projevu jsme zjistili identifikátory rozvinutého jazykového kódu, byla v jazyce českém klasifikována známkou „výborný“ či „chvalitebný“.

- **Dílčí hypotéza H2:** *Schopnost užívání identifikátorů rozvinutého jazykového kódu je podmíněna příslušností rodiny, z níž jedinec pochází, ke středním sociálním vrstvám.*

Hypotéza byla potvrzena.

Velmi častý výskyt identifikátorů rozvinutého jazykového kódu byl zjištěn u nadpoloviční většiny žáků ze zkoumaného souboru patřících do středních sociálních vrstev.

V průběhu našeho výzkumného šetření však vyplynula skutečnost, že v současné české společnosti existuje a stále se zvyšuje počet lidí, jejichž projev i způsoby jednání jsou kultivované, nicméně do středních vrstev *nemohou* být zařazeni. Dosaženým stupněm formálního vzdělání jsou tyto osoby předurčeny k zařazení do nižší sociální vrstvy. Tito lidé učí své děti komunikovat prostřednictvím předávání znalostí a objasňováním okolního světa rozvinutým komunikačním kódem.

V této souvislosti dodáváme, že ve zkoumaném souboru se také vyskytli žáci z nižší sociální vrstvy, kteří svými optimálními verbálními dovednostmi a kultivovanou výpovědí jednoznačně prokázali existenci znaků rozvinutého jazykového kódu v projevu; tato skupina však nebyla statisticky dostatečně početná pro případné nepřijetí hypotézy H2.

- **Dílčí hypotéza H3:** *Omezeným jazykovým kódem komunikují častěji děti z rodin s příslušností k nižší sociální vrstvě.*

Hypotéza byla potvrzena.

Naše výzkumné šetření potvrdilo skutečnost, že pokud byl v projevu respondenta jednoznačně identifikován pouze omezený jazykový kód, jednalo se o jedince z rodiny náležící do nižší sociální vrstvy. Uvedené výsledky potvrzují platnost výše uvedené hypotézy – projev respondentů z nižší sociální vrstvy se ve velké většině zúžuje na užívání prvků omezeného jazykového kódu při komunikaci.

Na doplňující otázku *zda lze jazykové kódy identifikovat rovněž v českém prostředí*, jsme odpověď vyvodili: *Jazykové kódy jsme schopni identifikovat rovněž v českém prostředí.*

V průběhu výzkumného šetření se naskytl obraz dostatečně velkého počtu respondentů, v jejichž verbálních projevech jsme všechny znaky, které identifikují oba typy jazykových kódů, rozpoznali. Výpovědi respondentů obsahovaly tyto znaky tak, jak je Bernstein vymezil.

## Závěr

Mezi žáky základních škol a různých sociálních vrstev tedy existují zjistitelné rozdíly v úrovni verbálních dovedností. Tyto rozdíly se projevují *užíváním určitých jazykových kódů*, které komunikační výpověď ovlivňují.

Výskyt určitého jazykového kódu závisí na dovednosti jedince rozlišit komunikační situaci. Z výzkumného šetření vyplynulo, že určitý počet žáků z rodin z nižší sociální vrstvy se dokáže situaci přizpůsobit a vyjádřit se i rozvinutým jazykovým kódem. Vyučovací proces pro ně takovou situaci představuje.

*Získané výsledky podpořily námi stanovené hypotézy. Opíráme-li se o tyto výsledky, můžeme se přiklonit k tvrzení, že rozdílné sociální, ekonomické a kulturní prostředí může zapříčinit nejen rozdílné verbální dovednosti, ale i rozdílné výkony ve škole.*

Analýza verbálních výpovědí žáků odhalila v oblasti jazykové socializace určité souvislosti a vztahy. Přesvědčivě prokázala, že prostředí primární sociální skupiny – *rodiny* – ovlivňuje jedince nejen ve způsobu a dovednosti komunikace, ale i v mnoha dalších ohledech souvisejících se společenským životem. Skutečnost, že rodinné prostředí dítěte školního věku, determinované vzdělaností úrovní matky, patří k významným činitelům ovlivňujícím jeho školní výkonnost, podporujícím anebo brzdícím jeho vývoj (Hvozdík, 1970, s. 25), byla námi provedeným výzkumným šetřením potvrzena.

Na podkladě výsledků výzkumného šetření včetně statistického vyhodnocení hypotéz lze tvrdit, že rozdíly ve vyjadřování žáků ve vazbě na jejich rodinné prostředí skutečně existují; rovněž otázka školní úspěšnosti v závislosti na užívání určitého jazykového kódu byla potvrzena. Konstatujeme, že lze *Bernsteinovu teorii jazykové socializace považovat za platnou i v současném českém prostředí.*

## Literatura

- BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control. Volume I – Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. 1. vyd. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1971. 238 s. ISBN 0-7100-7060-8.
- HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků*. 1. vyd. Bratislava, 1970. 313 s.
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Slon, 1999. 198 s. ISBN 80-85850-25-7.
- NOVÁK, Z., PSTRUŽINOVÁ, J. *Verbální složka intelektové schopnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Academia, 1982. 109 s.
- PRŮCHA, J. Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 1, s. 15–32.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. 1. vyd. Brno: FF MU, 1991. 123 s.
- KNAUSOVÁ, I. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 99–107. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Ivana Knausová, Pedagogická fakulta UP, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

# Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti

Tomáš Čech

**Klíčová slova:** volný čas, volnočasová zařízení a instituce, organizování volného času, postmoderní společnost, hodnoty, rozvoj osobnosti a sociálních vztahů, sociálně patologické jevy, prevence

Vývoj společnosti a nebyvalý technický rozvoj v posledním desetiletí 20. století zapříčinily mezi jinými i změny v hodnotové soustavě obyvatelstva. Sledujeme výrazný posun v sociální, materiální i emocionální sféře, změny v životním stylu, ve kterém se stále více odráží potřeba individuálního osobnostního rozvoje (rozvoje sebe sama), důrazu na vlastní schopnosti a tvůrčí myšlení jedince, a s tím i nutnosti sebezvzdělávání, studia a poznávání.

Svobodná demokratická společnost tyto možnosti přináší. S nimi ovšem sílí a přicházejí i negativní projevy společnosti – nezaměstnanost, sociální neshášenlivost, nárůst kriminality, násilí, xenofobie a rasisticky motivovaných činů. Víc než kdy předtím se do popředí dostává význam rodiny a její role ve společnosti. Jako základní sociální skupina se podílí na formování osobnosti a hodnotového žebříčku dítěte, utváří jeho mravní povědomí a měla by být nápomocna v hledání životních cest. Nezbytnou úlohu plní i při výběru volnočasových aktivit a organizování volného času. Postmoderní společnost a demokratizace přináší dětem mnohem více volnosti (děti chtějí být „free“), množství nových podnětů zvenčí, proto je žádoucí jim kvalitu těchto podnětů ukázat a naznačit správnou cestu.

Co si můžeme představit pod pojmem volný čas? Odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou společensky prospěšnou činnost apod. Z hlediska dětí a mládeže je to čas mimo vyučování, čas, který skýtá dětem velké množství možností, aktivit a činností, které mohou, ale nemusejí dělat. V tom je zásadní rozdíl mezi školou, do které musí chodit, kde musí plnit povinnosti, učit se, připravovat se do ní. Řada dětí dokáže svůj volný čas využívat aktivně, hodnotně a organizovaně, existují ovšem skupiny dětí, které jej plnohodnotně nevyužívají nebo to vůbec nedokáží. Často provozují činnosti živelně, v partě a jsou ohrožovány na zdraví (neorganizované aktivity, nekontrolované ze strany

dospělých) nebo inklinují k sociálně patologickým jevům, jako jsou záškoláctví, šikana, delikvence, kriminalita, drogy (především alkohol a tabák, ale i jiné) či propadají patologickým závislostem (např. gamblerství). Jedním z velmi aktuálních úkolů současné společnosti je těmto jevům zamezit, nabídnout dětem a mládeži kvalitní využívání volného času širokou nabídkou volnočasových aktivit. Současně působit na skupiny, které inklinují k těmto projevům, a eliminovat je.

Shrneme-li naše poznatky o volném čase, dojdeme k závěru, že jeho efektivní využívání by mělo být nezbytnou součástí moderní společnosti a života každého jedince, především dětí. Optimálním stavem je uvést sféru povinností a volného času do rovnováhy, protože kvalitně strávený volný čas:

- *Je protipólem kvalitního pracovního nasazení (ve škole i v zaměstnání).*
- *Podílí se na vytváření hodnotového systému dětí i dospělých.*
- *Podporuje mnohostranný rozvoj osobnosti jedince (vůle, seberegulačních vlastností aj.).*
- *Vytváří a ovlivňuje sociální vztahy, sociální interakci a komunikaci.*

Mnohé aktivity podporují zdraví, tělesný vývoj a zdravý životní styl.

Působí efektivně jako prevence sociálně patologických jevů.

Je pochopitelné, že v mnohých případech naráží požadavek efektivity a kvalitně využívaného volného času na bariéry, které ho více či méně zásadním způsobem omezují a neumožňují jeho prožívání v žádoucí míře. Hlavní problémy lze spatřovat:

- v rodině, která neplní dobře svou výchovnou funkci, nedokáže nebo neumí nabídnout efektivní využití volného času,
- ve finančních možnostech a sociálním zázemí rodiny,
- v negativním vlivu sociální skupiny, etnika,
- v tělesném, mentálním nebo sociálním handicapu,
- v nedostatku volného času, nepřiměřených nárocích rodičů,
- v pasivitě, nechuti a neschopnosti,
- v nesprávném výběru aktivit aj.

Jak bylo v úvodu příspěvku předesláno, došlo v posledních letech k zásadním změnám ve společnosti a k výraznému posunu ve světě vědy a techniky. Rozvoj podnikání, možnosti cestování, osobní počítače a mobilní telefony a další a další novinky a možnosti, to vše se velmi zásadně odráží i v kvalitě a náplni volného času. Dokládá to výzkumný projekt, v němž jsem se zaměřil na využívání a organizování volného času dětí mladšího školního věku. Výzkum byl prováděn ve 3., 4. a 5. třídách deseti brněnských základních a zvláštních škol, výběrový soubor tvořilo 863 žáků (průměrný věk respondentů 10 let, resp. 9,6).

S některými dílčími výsledky výzkumu bych čtenáře rád seznámil.

Mezi nejoblíbenější činnosti ve volném čase dětí mladšího školního věku brněnských škol patří pobyt venku s kamarády (25 % respondentů), často bez konkrétnějšího a smysluplného cíle. To naznačuje možné hrozící nebezpečí úrazu, negativního vlivu part apod. Tato činnost je nejvyhledávanější především u dívek (32 %), zatímco u chlapců figuruje až na třetím místě. Chlapci preferují nejvíce sport a pohybové aktivity (29 %), následuje práce na počítači a videohry (22 %). Významné je zastoupení hry, která je nejoblíbenější činností u 13 % dětí (20 % všech dívek). Sledování televize figuruje na 5. místě (7 %).

Zajímavé je srovnání nejoblíbenějších činností ve volném čase s aktivitami, které děti vyhledávají nejčastěji a které zabírají nejvíce volného času (viz tabulka 1). Sledování televize jako nejoblíbenější činnosti figuruje na 5. místě (7 % dotazovaných dětí), zatímco u nejvyhledávanějších činností (co do četnosti) na prvním. To poukazuje na skutečnost, že televizor není zdaleka nejoblíbenější volnočasovou aktivitou, ale tou nejpřístupnější, nejpohodlnější, provozovanou na úkor jiných. Jaké mohou být příčiny? V první řadě nedobré pedagogické působení rodiny, pasivita dětí a neschopnost účelněji trávit volný čas a jistě v mnohých případech i finanční možnosti rodiny, které nedovolují dětem navštěvovat volnočasová zařízení za úplatu. V tomto okamžiku by byla důležitou institucí škola, která by měla nabízet bezúplatné aktivity, které by byly přístupné dětem všech vrstev.

Tab. 1: *Nejoblíbenější a nejvyhledávanější činnosti ve VČ*

Nejoblíbenější činnost ve VČ		Nejvyhledávanější činnost ve VČ	
1.	Pobyt venku s kamarády	1.	Sledování televize
2.	Sportovní a pohybové aktivity	2.	Pobyt venku s kamarády
3.	Práce a hry na PC, videohry	3.	Poslouchání kazet a CD
4.	Hra	4.	Pobyt v přírodě
5.	Sledování televize	5.	Sportovní a pohybové aktivity

I další srovnání naznačuje, že děti mnohem výrazněji využívají možností, které jsou finančně méně náročné, více dostupné a nevyžadují aktivní vyhledávání a zapojení, event. pravidelnou docházku.

Z tabulky 2 je patrné, že polovina dětí využívá nabídek volnočasových a zájmových organizací (center volného času, domů dětí a mládeže, sportovních oddílů, mládežnických organizací, zájmových útvarů při školách). Bylo by žádoucí, aby toto číslo bylo vyšší, protože druhá polovina dětí tak tráví většinu svého volného času spíše pasivně (doma u televize, u počítačů apod.) nebo neorganizovaně. B. Hofbauer (EAICY) uvádí, že v České republice využívá organizovaného volného času 15 % dětí a mládeže do 26 let

– to by poukazovalo na skutečnost, že děti mladšího školního věku tvoří významnou skupinu využívající možnosti organizovaného volného času.

Tab. 2: *Využívání nabídek volnočasových organizací dětmi*

	chlapci		dívky		celkem	
	počet	%	počet	%	počet	%
děti využívající nabídek	224	47,9	209	53,5	433	50,2
děti nevyžívající nabídek	244	52,1	186	46,5	430	49,2
	n = 468	100,0	n = 395	100,0	863	100,0

Tab. 3: *Podíl jednotlivých činností v organizovaném volném čase dětí*

	Chlapci	Dívky	Celkem
1.	Sport (52 %)	ZUŠ (27 %)	Sport (29 %)
2.	Kroužky (18 %)	Taneční soubory a kroužky (18 %)	ZUŠ (20 %)
3.	ZUŠ (13 %)	Kroužky (škola, volnočasová zařízení – 17 %)	Kroužky (škola, volnočasová zařízení – 18 %)
4.	Mládežnické organizace (8 %)	Pěvecké sbory, zpěv (15 %)	Taneční soubory a kroužky (11 %)
5.	Tanec, jazykové kroužky (3 %)	Sport a pohybové aktivity (10 %)	Pěvecké sbory, zpěv (9 %)

Tabulka 3 zachycuje procentuální rozložení organizovaných volnočasových aktivit. Téměř třetina dětí působí ve sportovních oddílech a tělovýchovných jednotách. Sportování je typické především pro chlapce, kterých v oddílech sportuje celých 52 % všech organizovaných, zatímco dívky v mladším školním věku inklinují spíše k uměleckým aktivitám (hra na nástroj, výtvarné kroužky, tanec, zpěv) a sport tvoří jen 10 % organizovaného volného času.

Nejčastější činnosti mimo organizovaný volný čas, rozvržené v průběhu jednoho kalendářního týdne, zachycuje tabulka 3. Zde jsou patrné trendy z předcházejících sdělení – nejvyhledávanější je sledování televizoru a videa, pobyt venku s kamarády, zajímavým údajem je 20 % volného času tráveného přípravou do školy a učením.

Z výzkumu vyplynulo také zajímavé, ale očekávané zjištění, že kvalita využívání volného času se odvíjí od části města – rozdílné jsou výsledky škol z centra města a škol z okrajových oblastí Brna, které v mnohých směrech prokazují prvky maloměstského způsobu života. To se odráží nejen v kvalitě, ale i v různých možnostech, např. sportování, pobytu v přírodě, v šíři nabídek volnočasových zařízení.



Výrazné odchylky odpovědí jsou patrné u dětí ve školách, které navštěvuje vyšší procento dětí romského etnika, u kterých se odráží vliv kultury a rozdílného hodnotového systému. Romské děti v globálu neumějí efektivně a hodnotně využívat volný čas a nejčastěji jej tráví s vrstevníky (v partách) nebo doma u televize. Podobné výsledky se objevují také u dětí ze zvláštních škol. To lze mj. považovat za důsledek jejich mentálního handicapu, dále nepodnětného rodinného prostředí nebo vlivu vrstevnické skupiny ve škole. Ukazuje se, že tyto děti nejčastěji propadají sociálně patologickým jevům. Častou odpovědí těchto dětí je, že ve volném čase nedělají nic nebo „chodí ven“.

### Shrnutí

- Nejoblíbenější volnočasovou aktivitou chlapců je sport, dále práce na osobním počítači a videohry, na třetím místě figuruje pobyt venku s kamarády. U dívek je nejoblíbenější pobyt venku, následuje hra a umělecké činnosti (tanec, hra na hudební nástroj, působení ve sboru, výtvarné činnosti). Z celkového pohledu je pořadí následovné:
  1. pobyt venku s kamarády,
  2. sport a pohybové aktivity,
  3. hra a práce na osobním počítači, videohry.
- Nejoblíbenější činnosti nekorespondují s činnostmi nejvyhledávanějšími – nejčastější je sledování televize a videa (jako nejdostupnějšího prostředku trávení volného času), dále pobyt venku a poslouchání kazet a CD.
- Polovina dětí tráví volný čas organizovaně a využívá nabídek volnočasových zařízení a organizací (DDM, SVČ, sportovních oddílů, mládežnických organizací – Pionýr, Sokol apod., zájmových útvarů v rámci školy, ZUŠ). U chlapců je nejvyhledávanější sport (52 %), dívky mají spektrum zájmů vyváženější (viz tabulka 3), inklinují spíše k uměleckým činnostem (ZUŠ, tanec, zpěv).
- Nejvýraznější procento neorganizovaného volného času dětí tvoří televize, dále pobyt venku a příprava do školy.
- Kvalita využívání volného času je závislá na možnostech jednotlivých částí města, nabídkách škol, institucí a zařízení pro volný čas, na dostupnosti sportovišť apod.
- Romské děti, žijící v odlišné kultuře s jiným hodnotovým žebříčkem, neumějí (z pohledu majoritní společnosti) efektivně a hodnotně využívat volný čas. Tráví jej povětšinou živelně, bez smysluplnějšího cíle.
- Děti navštěvující zvláštní školu tráví volný čas většinou neorganizovaně. To může být důsledkem jejich mentálního handicapu, špatného pedagogického působení rodiny nebo vlivu vrstevnické skupiny. Mnohem častěji

propadají sociálně patologickým jevům. Důležitou roli by měla v jejich případě plnit škola a nabídnout výběr zájmových kroužků.

## Literatura

- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času. Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2001.
- SPOUSTA, V. a kol. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: MU, 1997.
- Charta výchovy pro volný čas* [online]. WLRA – World Leisure and Recreation Association, 1993. Dostupné na [www: <http://www6.huji.ac.it/cosell/wlra>](http://www6.huji.ac.it/cosell/wlra).

ČECH, T. Efektivní využívání volného času jako součást životního stylu dětí v postmoderní společnosti. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 108 až 113. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PhDr. Tomáš Čech, Katedra pedagogiky, Pedagogické fakulty MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: [cech@jumbo.ped.muni.cz](mailto:cech@jumbo.ped.muni.cz)

# Vnitřní proměna školy a rozvoj pedagogické diagnostiky

Rudolf Šrámek

Pojednání je inspirováno Bílou knihou a akcentuje rozvoj i užití pedagogické diagnostiky jako vědního a studijního oboru. Oboru, který právě v Bílé knize není dostatečně zvýrazněn.

„Školy již jsou a – budou ještě více – vystaveny řadě změn, které se týkají obou velkých oblastí. Jsou to změny vnějšího postavení, místa školy ve vzdělávacím systému. Je to vnitřní proměna školy, především proměna její funkce, prostředí a klimatu.“ (Bílá kniha, 7. února 2001, kapitola Vnitřní proměna školy, Národní program, 2001, s. 41) Není to myšlenka nová, objevná. Proměna školy, změna jejího prostředí a klimatu, je vlastně myšlenka velmi starého původu.<sup>1</sup> Zaznívala před přijetím Bílé knihy a bude zaznívat i po přijetí tohoto prvního strategického dokumentu k vzdělávání v České republice po roce 1989, respektive po roce 1993.<sup>2</sup>

Pedagogické vědy mají k dispozici čím dál vhodnější nástroje i k poznávání a proměňování

1. školního životního prostředí,
2. školního pracovního prostředí,
3. školní atmosféry,
4. školního klimatu,
5. organizačního klimatu,
6. třídního klimatu,
7. vyučovacího klimatu.

Učitelé středních škol však podle mých zjištění práci s těmito nástroji nepokládají za nejsnadnější, i když ne nejobtížnější.<sup>3</sup>

Například J. Laškova verze CES-A dotazníku je velmi dostupným a nepříliš náročným prostředkem k poznávání, a v důsledku toho i proměňo-

<sup>1</sup>Srv. s dějinami výchovy, školy a pedagogiky.

<sup>2</sup>Na půdě České pedagogické společnosti se o změně prostředí a klimatu prozatím naposled jednalo na národní konferenci *Profesní růst učitele* v Brně (Šlapanícih) 20. a 21. listopadu 2001.

<sup>3</sup>Vyplývalo to z mé spolupráce s 58 učiteli všeobecných předmětů na 12 středních školách v okresech Blansko, Brno, Brno-venkov, Havlíčkův Brod a Jihlava a s 231 učiteli odborných předmětů na 34 středních školách v okresech Blansko, Brno, Brno-venkov, Bruntál, Břeclav, České Budějovice, Český Krumlov, Havlíčkův Brod, Jeseník, Jihlava, Kroměříž, Přerov, Vsetín a Znojmo. Spolupracoval jsem například s J. Bezděkovou, V. Knotkovou, L. Machálkovou, J. Matejzíkem, P. Pernítkovou, V. Pešovou, P. Pařízkem, I. Vajdíkovou, P. Vejsadou a I. Zemkovou.

vání školního klimatu, zejména třídního a vyučovacího. (Mareš, Lašek, 1990 až 1991) Přesvědčil jsem se o tom při jeho používání už před vydáním Bílé knihy (1998–2000).<sup>4</sup>

Celkem 782 středoškoláků 1. až 4. ročníků (393 mužů a 389 žen) tehdy například konstatovalo, že školní práce (práce ve třídě) je zajímavá pouze na úrovni 29,50 % (muže na úrovni 29,75 % a ženy na úrovni 29,25 %) a že vztahy mezi žáky ve třídě jsou přitom na vysoké úrovni 70,63 % (v případě mužů na úrovni 69,13 % a v případě žen na úrovni 72,13 %).

Příspěvek nezveřejňuji proto, abych interpretoval a diskutoval tyto a čtyři další výsledky svého dílčího šetření. Pojednání směřují jinam. K tomu, že učitelé by měli být více a lépe než doposud vzdělávání v rámci přípravného i dalšího vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky vůbec. Bez zvládnutí diagnostických, tj. i autodiagnostických postupů totiž nelze úspěšně zvládat ani souběžné postupy motivační, expoziční a fixační v tom směru, jak určuje Bílá kniha, lépe řečeno, jak vyžaduje rozvoj školy v České republice.

I v mém průzkumu se prokázalo, že pedagogická diagnostika a auto-diagnostika činí středoškolskému učiteli velké obtíže a že oprávněně vyžaduje poučení a výcvik k nápravě nežádoucího stavu. Tedy i k úpravě dosavadního prostředí, přetrvávající atmosféry a dlouhodobého klimatu české školy, jakožto úprav jedné ze dvou úvodem zmiňovaných oblastí.

## Literatura

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* 1. vyd. Praha: MŠMT ČR a ÚVI, 2001, s. 41.

MAREŠ, J., LAŠEK, J. Známe sociální klima ve výuce? *VV – nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1990–1991, roč. 1, č. 8, s. 173–176.

ŠRÁMEK, R. Vnitřní proměna školy a rozvoj pedagogické diagnostiky. *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 114–115. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** PaedDr. Rudolf Šrámek, CSc., Ústav humanitních věd PEF MZLU, Zemědělská 1, 613 00 Brno

<sup>4</sup>Za spolupráce 19 středních škol v Brně, Boskovicích, Uherském Brodě, Uherském Hradišti, Starém Městě, Kroměříži, Hranicích na Moravě, Rosicích u Brna a Strážnici (a ve vazbách na výzkumný záměr PEF MZLU v Brně MSM 43110007, 1999–2003). Spolupracovali J. Holan, P. Masařík, L. Niklová aj.

# Diskuse

---



---

## Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnost?

Bohumír Blížkovský

Rád bych vyzval k zamyšlení nad osudy a perspektivou reformou učitel-  
ského vzdělávání u nás v širších souvislostech. Více než stoletá optimis-  
tická očekávání, spojená s vysokoškolským vzděláváním učitelů, se dosud  
nenaplnila. Závěry unikátní komparativní profesiografie českých, sloven-  
ských a polských učitelů z roku 2000 jsou alarmující. Na nejnižší úrovni  
po 2. světové válce nepoklesly jen platy učitelů základních a středních škol,  
podobně zřejmě propadla i celková kvalita jejich vysokoškolské přípravy  
– zejména u nás. V celé řadě nepostradatelných profesních kompetencí je  
naše polistopadové přípravné i další vzdělávání učitelů nedostatečné. Ana-  
lýzy záznamů téměř 3 300 pracovních dnů učitelů prokázaly slabé zastoupení  
zejména těchto dimenzí:

- výchovná činnost učitelů vůbec a třídních učitelů zvláště,
- diagnostické činnosti,
- projektivní činnosti, hlubší promýšlení výchovně-vzdělávacích možností  
a cílů i životních perspektiv,
- tvůrčí týmová kooperace učitelů, například v metodických útvarech, par-  
ticipace na správě a samosprávě školy aj.,
- spolupráce s rodiči, pedagogická osvěta, širší podpora lidského učení,
- veřejná činnost a další styk s okolím školy,
- sebevzdělávání, vlastní tvůrčí profesní růst. (Blížkovský, Kučerová, Ku-  
relová a kol., 2000, s. 203)

Citovaná publikace „Středoevropský učitel...“ vytyčuje též hlavní cesty  
k akutní nápravě. Je evidentní, že k žádoucí obnově kontinuity dobrého  
v českém učitelském vzdělávání dosud chybí mnohé. Od systémových reali-  
začních projektů až po dostatečnou odbornou a politickou vůli k jejich ne-  
zdraslému, zásadovému a odpovědnému celostátnímu prosazení. *Nejvíce po-  
strádáme závazné, dostatečně komplexní i konkrétní vymezení minimálních  
standardů dostatečně motivovaného profesního růstu všech učitelů.* Chybí

i účinnější podpora k přemáhání nemalých lokálních i širších nepořádků a překážek. Péče o dobré učitele je na prahu 21. století celostátní prioritou všech vyspělých zemí. Na samotnou dobrou vůli jednotlivých obcí, regionů i vysokých škol již nelze spoléhat.

Upozorním hlavně na neustálé přehlížení mimořádně bohatých snah československé reformní předúnorové pedagogiky, především na *zcela nedostatečnou návaznost všech reforem učitelského vzdělávání uskutečněných u nás po roce 1938 na vzácné hodnoty kriticko-realistického a humanitně-demokratického odkazu T. G. Masaryka* (Blížkovský. 2001, s. 114–121).

Historie podstatných změn učitelského vzdělávání u nás v posledním století začíná totiž právě nebyvalou osvětovou ofenzivou Masarykova Československa. Šlo o široké, pozoruhodné emancipační hnutí učitelstva, inteligence, politiků, podnikatelů i prostých občanů inspirovaných Masarykovou výzvou k revoluci „hlav a srdcí“, jehož kvality a význam značně přesahovaly horizonty střední Evropy.<sup>1</sup> Kýžených padesáti let se bohužel tato škola demokracie a dílna lidskosti nedožila. Dusí ji naopak strašné novodobé temno: bezmezná dekapitace a nejvážnější ohrožení české národní existence hitlerovským nacismem. Přechasté přerušování autentických demokratických reformních snah mocenskými i dalšími rušivými faktory pokračuje i po 2. světové válce a trvá vlastně dosud. Není například divu, že po duchamorné abnormální „normalizaci“ následuje nemalá (žel i mediálně pěstovaná) duchovní bida polistopadová s tříšti tak zmatených „transformací“, že je nepřežilo ani Československo.

Osudem naší země zřejmě je začínat stále znovu, připomínal F. X. Šalda. Plyne to z přílišné diskontinuity naší historie v mimořádně frekventovaném prostoru středu Evropy (Kučerová, 2000; Čelovský, 2001). Tím více bychom se měli učit z předností i chyb našich předchůdců, tím bedlivěji musíme střežit kontinuitu naší identity. Zůstanu-li jen v rozmezí zkušeností naší generace, jde v podstatě o *tři hlavní vlny nedotažených i zmarněných pokusů o funkční reformu vzdělávání českých učitelů*.

*Prvá, nejsilnější československá vlna vrcholila po 2. světové válce.* Charakterizuje ji dialog koncepcí profesorů O. Chlupa a V. Příhody násilně přerušeny únorem 1948. Oba zdůrazňovali shodně nejvíce to, co jsme zažívali jen vzácně, co dnes téměř vymizelo: celkovou odpovědnost a profilační roli

<sup>1</sup> *Karl Raimund Popper* (1902–1994), který svým pojetím otevřené společnosti (*The Open Society and Its Enemies*, 1945) nejvýznamněji inspiroval sociální a politickou filozofii druhé poloviny 20. století, na sklonku svého života prohlásil: „Vždycky jsem Masaryka obdivoval jakožto jednoho ze dvou velkých státníků a hrdinů Evropy dvacátého století: Mám na mysli Masaryka a Churchilla. Masarykovo Československo bylo – podle mne nade vše pochybnost – nejtěvřenější ze všech společností, které kdy v Evropě spatřily světlo světa.“ (*Českoslovenství . . .*, s. 352)

pedagogického sektoru za komplexní obecnou i speciální, teoretickou i praktickou profesní přípravu učitelů.

*Chlupova koncepce* byla v tomto směru ambicióznější, tudíž i zranitelnější. Vycházela z prosté zásady: vše, co budoucí učitel potřebuje, měla poskytovat pedagogická fakulta. Vše mělo též přípravě kvalitních učitelů koordinovaně sloužit. To od počátku naráželo a dodnes naráží na úzce oborové zájmy mimopedagogických vědních specializací filozofických a přírodovědeckých fakult. Nezbytnou kooperaci všech oborů podílejících se na přípravě učitelů tak leckde ruší dysfunkční konfrontace i separace. V uplynulém půlstoletí vedlo zmíněné napětí ke dvěma krajnostem: v padesátých letech vznikly *vyšoké školy pedagogické*, které se od univerzit oddělily, a v devadesátých letech vznikly zase *vyšoké školy* víceméně *antipedagogické*, které se hlásily k učitelskému vzdělávání jen formálně a komerčně. Dochází dokonce k absurdní ztrátě pedagogické profílance pedagogických fakult. Početní převaha nepedagogických oborů na některých pedagogických fakultách blokuje nezbytné pedagogické reformy a nákladná duplicita mnohých oborů na jedné vysoké škole dosahuje takového stupně, že se pedagogické fakulty jeví jako zbytečné. Kde to bylo možné, tam se obory poskytující vědní základy učebních předmětů z lůna pedagogické fakulty odtrhly, původní fakultu rozložily a založily vlastní fakulty. Ve školním roce 2000/01 se ocitla „v posledním tažení“ brněnská pedagogická fakulta. Ne náhodou: dvě důkladně připravované reformy tu byly v letech 1970 a 1991 mocensky zastaveny a odloženy ad acta. Ještě že se toho akademik O. Chlup, který přešel do Prahy z Brna, nedožil.

*Příhodova koncepce* byla v tomto směru racionálnější a realističtější, zejména v našich skromnějších poměrech. Orientovala se na účelnou, učitelskou profílaci pevně vymezenou kooperaci silného pedagogického sektoru univerzity se všemi ostatními univerzitními obory, které jsou pro přípravu učitelů nezbytné. Dodnes se ji u nás v širším měřítku nepodařilo uskutečnit.

Dnes je samozřejmě třeba vycházet i z nových světových zkušeností. Naše hodnotné tradice domácí však nesmíme přezírat. *Učitelské vzdělávání a celá výchovně-vzdělávací soustava ČR musí prioritně rozvíjet naši národní svébytnost a vzájemnost.* Nejde o odnárodňování, jak se nám snaží někteří postmoderní pomatenci namluvit. Perspektivou Evropy i světa je organizace spojených národů, nikoliv globální uniformní unifikace.

Přes všechny slabiny poválečných let 1945–1955 se v této dekádě podařilo (hlavně na PdF UK a VŠP v Praze) uskutečnit rozhodující předpoklad jakýchkoliv pedagogických reforem v měřítku později i dosud nedosahovaném. Poprvé bylo v poměrně velkém rozsahu otevřeno *dálkové studium oboru Pedagogika pro učitele z praxe.* Soudobé příliš katedrové, knižní i po-

četně omezené doktorské studium pedagogiky roli „motoru“ pedagogických reformů zdaleka neplní a plnit nemůže.

*Druhou vlnu reformy učitelství, vrcholící v šedesátých letech,* charakterizuje úsilí o jeho vnitřní zkvalitnění (vzorové programy, studijní literatura...) i rozšiřování. Československo například jako první země na světě v této době vyzkoušelo obecné postgraduální studium učitelů. Objevují se první pokusy o racionalizaci, demokratizaci i humanizaci učitelství i celé výchovně-vzdělávací soustavy v systémových dimenzích celoživotních a celospolečenských (Blížkovský, 1997). Jak to dopadlo, známe: přišly tanky a desítky hlavních reformátorů byly exemplárně exkomunikovány.

*Ani třetí, nejnadějnější vlna reformních pokusů po listopadu 1989* nepřinesla zatím víc než výsledky dílčí, celkově hubené. V lecčems došlo navíc k nemalému regresu. Přes nesčetné pokusy probíhá tato vlna rozdrobeně, nekoordinovaně, bez náležité podpory. Hlavní komplexnější projekty zůstávají zase z větší části jen na papíře.<sup>2</sup>

Nezbývá než popřát pokračovatelům více štěstí a zdaru. *To, že stávající učitelství své funkce náležitě neplní, víme, nastal čas rozhodněji usilovat o jeho nápravu.* Reforma učitelství je klíčem k opravdové reformě školství i celé naší společnosti, sužované nemalými neduhy. Nejde jen o to či ono studium, jde o vzdělanost a kvalitu života vůbec. Úspěšný celostátní start reformy učitelství by měl být stálou prvořadou starostí České pedagogické společnosti, celé pedagogické obce. Je třeba se o ni pokoušet znovu a znovu. Přispěli jsme k tomu nedávným podnětem adresovaným ministru školství ČR. Jde o záležitost veřejnou, dovolte proto, abych s jeho obsahem seznámil i vás.

Brno, 20. 10. 2001

Vážený pane ministře,

přijměte, prosíme, aktuální námět, jehož akutní realizace je nyní zřejmě nejnadějnější od listopadu 1989. Náš nedávný mezinárodní srovnávací výzkum (komparativní profesiografie českého, slovenského a polského učitele) prokázal alarmující pokles úrovně vysokoškolské přípravy učitelů ČR. Většina učitelství fakult v podstatě jen

<sup>2</sup>Viz například první expertízy českých a slovenských pedagogů ke školským reformám po 17. listopadu 1989: Blížkovský a kol. (1990), Blížkovský (1991). Stejně osudy měl i projekt reformy učitelství na Masarykově univerzitě (Blížkovský, 1992a; Blížkovský, 1992b).



supluje odbornosti učitelské jinými odbornostmi. V dané situaci, myslíme, naprosto nestačí více peněz, po 12 letech marného úsilí o funkční reformu učitelského vzdělávání nelze již spoléhat ani na nedostatečně odpovědnou autonomii mnohých VŠ. Uvažte proto, prosíme, zda právě nyní nelze *propojit zvýšené dotace s celostátním stanovením náročnějších kvalitativních minimálních standardů učitelské způsobilosti závazné pro všechny absolventy učitelského studia VŠ ČR, kteří chtějí působit na školách spravovaných resortem školství*. Jinak se startu opravdové vnitřní kvalitativní reformy našeho školství nedočkáme.

Bylo by zřejmě žádoucí ustavit k tomuto účelu z předních odborníků celostátní koordinační radu pro stálou optimalizaci přípravného a dalšího vzdělávání učitelů i dalších pedagogických pracovníků ČR. V ČR například stále chybí dostatečná síť kompetentních cvičných fakultních škol s konkursním výběrem nejlepších učitelů učitelů. Důsledně se nedodržuje ani dávno platné doporučení UNESCO, aby budoucí učitele učili učit – aspoň hlavní pedagogické disciplíny – ti, kteří sami dobře učili na těch školách, pro které absolventy připravují. Všechny obecné a speciální pedagogické disciplíny (včetně psychologie a oborových didaktik) nutno natolik zkvalitnit i posílit, aby mohly plnit svoji základní pedagogickou profesionalizační roli. Podstatně zdokonalit je nutno zejména odborný profesní výcvik úspěšným absolvováním zprvu aspoň měsíční cvičné pedagogické praxe (80–100 vyučovacích hodin) během pětiletého učitelského studia. Další náměty obsahuje Vám známá publikace o soudobém učiteli (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000), kterou mají zásluhou MŠMT ČR i VŠ a ŠÚ.

Za Vaši pozornost děkují a hodně zdaru přejí

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.,  
em. předseda České pedagogické společnosti

Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.,  
em. děkanka Pedagogické fakulty MU v Brně

## Shrnutí

Mnohé nasvědčuje tomu, že dosavadní převažující způsob vzdělávání učitelů v ČR je kriticky nedostatečný (jednostranný, zaměřený jen na vědní základy učebních předmětů, nedokonalý, neúčinný a nákladný). Zvýšené finanční dotace mohou jeho krizi jen oddálit, nikoliv vyřešit. Potřeba celostátní reformy učitelského vzdělávání odpovídající potřebám učící se společnosti je u nás akutní.

## Literatura

- ČELOVSKÝ, B. *Konec českého tisku?* Šenov u Ostravy: Tilia, 2001, 87 s.
- Českoslovenství – středoevropanství – evropanství.* 1918–1998. Brno: Konvoj, 1998.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. K nové kvalitě všobecného a odborného vzdělání (Problémy reformy základního a středního školství). *Pedagogická orientace*, č. 1, 1990.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání. *Pedagogická orientace*, č. 1, 1991.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace*, č. 2, 1992a.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. Další vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti učitelů a ostatních pedagogických pracovníků. *Pedagogická orientace*, č. 3, 1992b.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika.* Celistvé a otevřené pojetí vzdělání a výchovy. 2. vyd. Ostrava: Amosium, 1997, 318 s.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století.* Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Brno: Konvoj, 2000, 252 s.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. K polistopadovému zanedbávání odkazu T. G. Masaryka. In *T. G. Masaryk na přelomu tisíciletí.* Sborník. Hodonín: Masarykovo muzeum, 2001.
- KUČEROVÁ, S. (red.) *Bilance a výhledy středu Evropy na prahu 21. století.* K 10. výročí čsl. listopadu 1989. Ke 150. výročí narození TGM. Brno: Konvoj, 2000. 375 s.

BLÍŽKOVSKÝ, B. Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnost? *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 116–121. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno

# Z praxe škol

---

---

## Co mi dala a vzala praxe na VOŠS

Po téměř třech letech na této škole jsem již prošla mnohá zařízení. Byla jsem v pečovatelské službě, na úřadu městské části Brna, v Armádě spásy, na OÚ na odboru sociálně právní ochrany dětí a odboru sociální prevence, naposledy jsem praktikovala v Poradně pro ženy v tísni.

Myslím, že mi praxe dala mnoho. Byly to především znalosti a zkušenosti. Nejedná se jen o příjemné zkušenosti, ale i nepříjemné. Díky nim jsem se naučila poznat, kdy lidé moji pomoc zneužívají. Mám pocit, že dříve jsem byla velice naivní a pokud mne někdo požádal o pomoc, snažila jsem se mu co nejlépe vyhovět, aniž bych brala ohled na sebe. Domnívám se, že právě na mé první praxi jsem na toto doplatila. Už vím, že není nutné člověku pomoci za každou cenu a hlavně, že nikdy nemůžu problém za člověka vyřešit sama. Já ho můžu pouze vyslechnout, říci svůj názor, poskytnout informace, ale to, jak problém bude řešit, záleží už jen na něm.

Na praxích jsem se také seznámila se zajímavými lidmi, s kterými bych se možná vůbec nepotkala, kterých si velice vážím a jsem ráda, že jsem se s nimi mohla setkat. Také jsem se podívala do míst, kam bych se normálně dostat nemohla. Jen těžko bych mohla navštívit a promluvit si s romskou rodinou, které se městský úřad chystal zbourat polorozpadlý dům, v kterém žila. Také by asi nebylo jednoduché dostat se do výchovného ústavu pro mládež a tam si povídat s mladíkem o tom, jak vykrádal auta.

Tyto situace a místa mne naplnila silou již poznaného. Příště již nebudu tolik překvapená, až půjdu na šetření k matce dvou dětí, která žije v plísni smrdícím a obrostlém domu a bohužel nezvládá domácnost. Kde člověk jen v duchu přemítá nad všemi možnými infekčními chorobami, které existují a rozhodně se vyskytují v této domácnosti, a snaží se zabránit nahému dítěti plázcímu se po opravdu špinavé zemi, aby si do pusy nepadlo slepičinec.

Také příště lehčeji překonám strach, až půjdu připomenout, že dnes probíhá soud, na který matka rozhodně musí přijít a v bytě bude pouze člověk, který několik let sexuálně zneužíval svoji nevlastní dceru, či až budu na osamělém setmělém místě s člověkem, který se mi svěří, že ho právě pustili po dvaceti letech z psychiatrické léčebny.

V Poradně pro ženy v tísní jsem viděla perfektně vedené rozhovory s klientkami. Těmto klientkám, které byly dlouhodobě brutálně týrané svým mužem, byla poskytnuta velice profesionálním způsobem psychologická, sociální a hlavně právní pomoc. Poprvé v praxi jsem se setkala s aktivním nasloucháním, dodáváním klientce sebedůvěry atd. Zde jsem poznala, že tento způsob vedení rozhovoru má přeci jenom něco do sebe, a je škoda, že jsem se s ním na jiných pracovištích nesešla.

Prostřednictvím Poradny jsem se také setkala se selháním sociální pracovnice na jednom z úřadů městských částí Brna, která nevydržela výhrůžky a nátlak muže, který několik let brutálně týral svoji ženu a nyní ji prostřednictvím dětí a této sociální pracovnice může vydírat nadále. Co však může sociální pracovnice dělat, když za ní přijde muž, který jí sdělí, že buď udělá, co on po ní žádá, nebo si na ni někde počká a zbije ji do bezvědomí? Ona ví, že tento člověk je toho schopen. Od té doby se ptám sama sebe: Byla bych tak silná, abych mu řekla ne? Měla bych sílu se mu vzepřít? V skrytu duše doufám, že ano, ale našla bych tuto sílu i po dvaceti letech výkonu této profese a značné otupělosti?

Díky praxi jsem začala pochybovat. Pochybovat o tom, zda opravdu tuto profesi chci vykonávat. Zda vůbec psychicky unesu na mne se hrnoucí problémy jiných lidí, když mám často těžkosti s vyřešením problémů vlastních. Například sociální pracovnice na OÚ má v průměru okolo tří set klientů. Právě v této profesi člověk jen zřídka vidí úspěchy či výsledky své práce. Ani společnost se na toto povolání nedívá s nějakou úctou. Pod pojmem sociální pracovnice si lidé představí všelicos od pracovnice na veřejných záchodních až po prostitutku. Pokud bych někdy vykonávala práci sociální pracovnice, vždy se na mne lidé budou dívat s určitým despektem a vždy pro ně budu jen „sockou“. A to přesto, že se jim budu snažit co nejlépe pomoci řešit jejich problémy.

Po všech těch praxích, které jsem absolvovala, můžu říct, že toto povolání je nedocenené. Sociální pracovnice žijí ve stresu, řeší neustále cizí problémy, když se někomu znelíbí, může si na ně kdekoliv počkat (příspěvek za rizikové povolání na OÚ činí 200 Kč), nikdy se nezavděčí všem a jen málokdy uvidí výsledky své práce. Z tohoto výčtu lze usoudit, co mi praxe vzala. Vzala mi iluze.

*Jiřina Dousková*

# Ze života ČPdS

---

---

## Několik slov k životnímu výročí Doc. PhDr. Zdenky Veselé, CSc.

Doc. Veselá pochází z Jižní Moravy (nar. 18. května 1932 v Miroslavi). Celé její životní působení je spjato s Masarykovou univerzitou v Brně. Zde vystudovala češtinu a ruštinu a později odborné studium pedagogiky. Po několika letech středoškolského působení byla přijata konkurzem na místo odborné asistentky na nově zřízenou Katedru pedagogiky na Filozofické fakultě. Zde měla poměrně široké pole působnosti. Zajišťovala souvislou pedagogickou praxi, přednášela didaktiku českého jazyka a literatury pro studenty češtiny a konala přednášky a semináře z pedagogiky v učitelském studiu. Postupně s rozvojem odborného studia pedagogiky se těžiště jejího působení přesouvalo do této oblasti, vedla semináře z dějin pedagogiky, postupně i některé přednášky, zvláště z historie české pedagogiky, pro kterou se na katedře stávala expertem. Tuto etapu růstu uzavřela v roce 1969 získáním titulu PhDr. z pedagogiky.

V téže době intenzivně pracovala na dizertaci „Česká střední škola od národního obrození do druhé světové války“. Práci úspěšně obhájila na Filozofické fakultě Komenského univerzity v Bratislavě a získala na jejím základě v roce 1973 hodnost kandidáta pedagogických věd. V tomto směru pak pokračovala její vědecká práce po všechna další léta. Publikovala přes sto vědeckých a odborných studií, které znamenaly stále hlubší sondy do oblasti sice povšechně známé, ale nedostatečně zpracované, zhodnocené a posouzené z hlediska dneška. Po listopadu 1989 byla jmenována docentkou pro obor pedagogika a pověřena vedením Katedry pedagogiky.

Devadesátá léta znamenají vyvrcholení pedagogických snah doc. Veselé. V roce 1992 vydává dlouho připravovanou monografii „Vývoj české školy a učitelského vzdělání“, která je integrací jejích dosavadních snah o zachycení základních tendencí v proměnách naší školy a v přípravě jejich učitelů. Vychází z tereziánských reforem, sleduje postupné proměny školství a učitelství pod tlakem doby i aktuálních společenských potřeb a všímá si základních znaků a tendencí ve vývoji moderní školy – laicizace, demokratizace, jednotnosti a diferenciace.

Předmětem jejího zvýšeného zájmu se stále více stávala škola mezi dvěma světovými válkami. Tomuto údobí věnovala jednak monografii „České pedagogické myšlení mezi dvěma světovými válkami“ (1992), jednak originální studii „Osobnosti brněnského Pedagogického semináře v meziválečném období“ (1994). Zde

podrobně charakterizovala život a dílo zakladatele Otokara Chlupa i jeho spolupracovníků (Uher, Velínský, Dvořáček).

Osobností, která byla trvale předmětem jejího zájmu, byl Jan Amos Komenský. Po celé své působení mu věnovala pozornost v podobě studií, srovnávacích analýz, přehledů a antologií. V tomto směru jako by vystihla základní tradici katedry, vtisknutou jí již Otokarem Chlupem. Je opravdu smutné, že se o svém největším a světově uznávaném pedagogickém mysliteli dozvídáme spíše ze zahraničí než od našich autorů. Její dlouhodobá analýza Komenského odkazu stála u kořene jejich připomínek některým mladším badatelům: „A není to již u Komenského? Jak to však mohou vědět, když ho nečtou“. Jen v devadesátých letech věnovala doc. Veselá této problematice tři studie: „Aktuální problémy výchovy ve světle odkazu J. A. Komenského“ (1991), „Některé problémy školy ve světle odkazu J. A. Komenského“ (1993) a „Komenského teorie školy aneb dialog s minulostí“ (1997).

Novou šanci pro své pedagogické působení dostala doc. Veselá, když byla v roce 1993 zvolena předsedkyní České pedagogické společnosti. Projevily se její organizační schopnosti i schopnosti komunikace, aktivizovala se členská základna společnosti a Česká pedagogická společnost po letech určitého útlumu vstoupila do našeho pedagogického života s novou aktivitou. Zvláště patrný byl její vliv na časopis České pedagogické společnosti „Pedagogická orientace“. Od redaktorského převzetí časopisu v roce 1997 časopis získal svůj profil a významně se uplatňuje na české pedagogické scéně.

Když v roce 1997 odchází do důchodu, odchází tam doc. Veselá plna sil, aktivity a plánů do budoucna. Dál externě přednáší, vede diplomové i doktorské práce, spolupracuje se školskými a kulturními institucemi, publikuje, recenzuje a je stále jedním z aktivistů brněnského pedagogického života. Za veškerou dosavadní práci jí vřele blahopřejeme a do dalšího života jí přejeme mnoho úspěchů, sil a aktivity.

*Vladimír Jůva, sen.*

## **Vzpomínka překladatele na doc. PhDr. Libora Pechu, CSc.**

Není tajemstvím, že lidský život není nekonečný, avšak jakkoliv s tím počítáme, při setkání s jevem odchodu do jiných končin jsme téměř vždycky zaskočeni a zpytujeme vlastní svědomí, jak bychom se zachovali my ve stejné situaci a co jsme udělali za svůj život.

Dne 24. března 2002 odešel doc. Libor Pecha. Nemohu hovořit o celé životní dráze tohoto pedagoga, ale poslední měsíce jeho života, kterých jsem byl svědkem, byly pro mě velmi poučné. Již těžce nemocen nejenže nikdy nemluvil o svých zdravotních problémech, nepočítaje zdvořilostní omluvy za okamžitou fyzickou nevolnost, ale vždy byl zaměřen do budoucna, měl tvůrčí cíle, plánoval jejich dosažení. Právě v tom se projevovala jeho lidská vlastnost žít plným životem v mezích svého zdravotního stavu. Nebyl u něj ani náznak sebelitosti, žádné uzavírání do sebe. Při setkáních s ním člověk mohl nabyt dojmu, že tělo v posledním období představo-

valo pro doc. Pechu spíše přítěž, objektivní překážku, na kterou se občas dokázal i rozzlobit, pokud ho příliš brzdilo v jeho rozletu.

Je smutné mluvit o člověku, s nímž jsem se ještě donedávna scházel a který byl plný tvůrčích plánů, v minulém čase. Přesto chci nyní připomenout další významný rys osobnosti doc. L. Pechy, kterým rozhodně vynikal a byl spojen s jeho profesionalitou v badatelské oblasti. Měl jsem štěstí překládat jeho články a texty jeho vystoupení na různých vědeckých konferencích již od roku 1988. Ještě v únoru 2002 jsme stihli dokončit překlad jeho poslední knihy o Makarenkovi (*Krutá poéma*), která bude vydána pod záštitou mezinárodní makarenkologické společnosti v Rusku a na Ukrajině. Autor, pišící o významné osobnosti, zejména o slavné a úspěšné osobnosti pedagoga, musí odolávat četným nástrahám, chce-li vytvořit dílo vyvážené a nadčasové. Vždy existuje pokušení zakomponovat do něj senzační odhalení a nenápadně položit otázku vířící chorobnou představivostí senzacechtivého čtenáře, sklouznout k hodnocení poplatnému době, vyvolanému buď politickou objednávkou, nebo obecnou atmosférou ve společnosti či v odborných kruzích. Kromě toho profesní úspěšnost historické osobnosti pedagoga svádí k napsání biografie, která se spíše podobá životopisu svatého muže. Docentu Pechovi se podařilo zachovat vzácný nadhled tím spíše, že do jeho tvorby zasáhly radikální změny ve společnosti, které zcela jistě vyvíjely nátlak na autora, kromě jiného i proto, že předmětem jeho zkoumání byl Makarenko – pedagog, který byl za dob své praktické činnosti kritizován oficiálními představiteli a tzv. teoretiky pedagogiky, po smrti však byl přivlastněn a kanonizován. Životopis Makarenka je podrobnou analýzou nejrůznějších aspektů, které měly vliv na formování jeho osobnosti a pedagogického systému. Není-li to zbytečné pitvání? Není lepší zachovat určité stravitelné dekorum? Právě naopak! V hluboké analýze osobnosti, která umožňuje vystoupit za rámeček ikony a spatřit živého člověka, přece spočívá hodnota tohoto díla a vědecká prozíravost autora. Pozorné přečtení této biografie může povědět budoucím pedagogům o reálných problémech, teoretikům poskytuje materiál k zjištění určitých zákonitostí. V tom vidím největší přínos doc. Pechy v oblasti biografického zkoumání. Dovolím si tvrdit, že na rozdíl od většiny autorů, kteří přistupují k napsání životopisu osobnosti dle určitých zákonitostí, *Krutá poéma* doc. Pechy poskytuje možnost teprve zjišťovat zákonitosti, které existují, například ve vztazích: společnost a pedagog-novátor, konzervativnost pedagogiky a inovace, osobnost pedagoga a jeho systém atp.

Možná, že je to nezvyklé, ale na závěr bych chtěl říct něco optimistického. Život vědce a pedagoga pokračuje v jeho dílech, žácích a pokračovatelích. Věřím, že fundamentální životní dílo pana doc. Pechy bude inspirací pro další pokolení učitelů a badatelů.

*Andrej Pavlov*

# Recenze

---

---

## Müllerová, L. Řízení kurikula

UJEP, Ústí nad Labem, 2000, 105 s. Studia paedagogika II. ISBN 80-7044-316-2

Kurikulum je považováno za rozhodující prostředek celoživotního vzdělávání člověka, který hledá své místo v globálně zaměřených podmínkách života a v nejistotách současného světa. Proto se autorka zabývá řízením kurikula školy a recenzovaná práce má přispět k vytvoření adekvátního pohledu na řízení kurikula a jeho realizaci ve vyučování.

V první kapitole „Kurikulum“ (spoluautorka R. Šikulová) má čtenář možnost seznámit se s pojetím, tvorbou a změnami v kurikulu. V části pojetí kurikula lze nalézt názory na kurikulum jak zahraničních, tak našich autorů (A. V. Kelly, T. Husen, D. Walker, E. Walterová). V části „Tvorba kurikula“ naznačuje autorka, které aspekty je nutné respektovat (viz odst. 5, str. 15). Také zde autorka vychází ze zahraniční a české odborné literatury. V části „Změny kurikula“ má čtenář možnost seznámit se s klíčovými kompetencemi, které ovlivňují kvalitu a obsah vzdělávání (viz odst. 5, str. 17).

Kapitola „Řízení kurikula“ umožňuje čtenářům posoudit teoretická východiska kvalitního managementu školy z pohledu zahraničních (Bolan) a našich autorů (D. Nezvalová, F. Bacík). Současně autorka popisuje tři modely, které determinují kvalitu a řízení kurikula (V. Kulič). V podkapitole „Řízení kurikula v EU“ má čtenář možnost seznámit se stručně s vytvářením kurikulárních programů školy, které jsou součástí strategie řízení kurikula například v Německu, Řecku, Irsku, Rakousku, Anglii, ve Walesu.

Kapitola „Připravenost koordinátorů kurikula na řízení“ je rozdělena do pěti podkapitol, které jsou různě rozsáhlé, a čtenáře chceme motivovat k hlubšímu zamýšlení nad obsahem těchto podkapitol po důkladném prostudování textu. V podkapitole „Kompetence koordinátorů kurikula školy“ autorka nabízí čtenářům výsledky průzkumu kompetencí řídicích pracovníků ve školství (J. Svoboda, D. Nezvalová, P. Karstanje, A. Gold). V podkapitole „Pedagogicko-psychologická připravenost školského manažera“ lze posoudit výsledky z modifikovaného dotazníkového šetření D. Rosové. Míra pedagogické připravenosti byla zjišťována zkoumáním znalostí a zásad manažera pro řízení kurikula, míra psychologické připravenosti se týkala především vnitřních pocitů, které školský manažer při řízení kurikula subjektivně prožívá. Získané údaje mohou být pro čtenáře velmi inspirativní. Podkapitola „Pedagogicko-psychologická připravenost a její vliv na řízení kurikula“ je zajímavá tím, že ke zjištění úrovně byla využita projektivní metoda (volně



doplňované věty respondenty) a dotazník (základ byl tvořen podkladem metodiky inspekční činnosti ČŠI v roce 2000). Čtenář má možnost objektivně porovnat získané výsledky z průzkumu se stávajícími praktickými poznatky při řízení základní a střední školy. V podkapitole „Pedagogicko-psychologická připravenost a její vliv na řízení kolektivu učitelů“ jsou pro čtenáře zajímavé výsledky skupinové dynamiky kolektivu učitelů na základě modifikované metody pozorování. Bylo zjištěno, že skupina, která je řízena pedagogicko-psychologicky připravenými manažery, neovlivňuje skupinovou dynamiku týmu učitelů. Do jaké míry lze s tímto tvrzením souhlasit necháváme na rozhodnutí ředitelů škol, školských zařízení. Domněnka autorky, že společná práce v učitelských týmech umožní, aby řídicí aktivity vystoupily nad rámec individuální pracovní činnosti, může být splněna tehdy, když manažer školy bude o smyslu týmové práce osobně přesvědčen.

V podkapitole „Třídní management“ je pro čtenáře zajímavé zjištění rozdílů v řízení kurikula žáka jako jednotlivce a řízení kurikula žáků ve třídě jako sociální skupiny. Autorka analyzuje efektivní využívání vyučovacího času ve vztahu k názorům našich a zahraničních autorů. Lze souhlasit s názorem, že „třídní management lze chápat jako proces vytváření příznivých podmínek pro zapojení žáků do třídních aktivit, že nezastupitelnou roli při řízení kurikula zaujímá vztah učitele a žáků.“ (L. Müllerová). Dále, podle názoru autorky, je podstatný práh tolerance, který zahrnuje těžiště rozhodovacích procesů, sociální distance k žákům, velikost skupiny, pohyb žáků po třídě, status učitele. Názor, že „sociální a řídicí kompetence učitelů jsou nezbytné pro vedení žáků i pro komunikaci s vyššími články řízení i s veřejností a vyžadují změny ve způsobu řízení školy.“ (L. Müllerová) je pravdivý, ale i v této oblasti bude nutné změnit přípravu učitelů již na pedagogických fakultách a ředitelů škol na výkon funkcí v jejich dalším vzdělávání (autor recenze).

Čtvrtá kapitola „Učitelův model řízení kurikula a jeho realizace“ je rozdělena do pěti podkapitol, které jsou různě obsáhlé, což od čtenářů to vyžaduje systematické prostudování získaných kvantitativních údajů z výzkumu. Podkapitola „Učitelova subjektivní představa modelu řízení kurikula“ je zaměřena na učitelův subjektivní model řízení kurikula, který zahrnuje celou řadu případů od nevyhraněného až k modulu, který se opírá o veřejně proklamované zásady, jimiž se učitel řídí. V podkapitole „Utváření učitelova modelu řízení kurikula“ vychází autorka z poznání, že základními zdroji učitelova modelu řízení je pedagogická teorie a praktické zkušenosti. Učitelův subjektivní model řízení učení má vyjadřovat kompaktní představu o tom, jak učení iniciovat, usměrňovat a organizovat tak, aby bylo účinné. V podkapitole „Konfrontace učitelova modulu řízení kurikula s vlastní realizací ve vyučování“ je zdůrazněno, že cílem výzkumu řízení kurikula bylo zjistit, zda učitelův subjektivní model řízení ovlivňuje vlastní realizaci řízení kurikula ve vyučování. Model kurikula byl zjišťován pomocí Q metodologie (soubor 60 Q typů, kde uvedené položky charakterizovaly řídicí aktivity učitele). Z výsledků výzkumu autorka zdůrazňuje následující závěry:

- v českých školách převládá transmisivní vyučování se všemi svými prvky;
- velká váha je kladena na vyučování jako činnost učitele, menší na činnost žáka;

- u žáka převládá učení z paměti;
- učitel je ten, kdo stále vede, určuje, dává, ukazuje, hodnotí;
- způsob hodnocení je kvantitativní a normativní, hodnocení žáků je orientováno na chybu;
- převažují frontální výkladové metody;
- důraz je kladen na to, co učit (na obsah vzdělávání).

Po hlubším prostudování získaných výsledků průzkumu můžeme souhlasit s autorkou, že „řízení kurikula je ovlivňováno především organizační strukturou smíšené vyučovací hodiny, která je typická pro transmisivní školu“. V podkapitole „Nedostatky řízení kurikula a možnosti jeho zefektivňování“ správně poukázováno na fakt, že východiskem ze současné situace mohou být změny v přípravě budoucích učitelů na vysokých školách, kde by měli budoucí učitelé získat dovednosti a zkušenosti efektivně řídit kurikulum. V podkapitole „Žák jako subjekt řízení kurikula“ má čtenář možnost posoudit tvrzení, „zda řízení kurikula má směřovat k tomu, aby žák přebíral svůj rozvoj postupně do vlastních rukou a nesl za výsledný stav též spoluzodpovědnost, zda se cílem stává žákovo řízení vlastního učení, autoregulace učení“. Škola by měla mít takovou koncepci, aby umožnila žákům nejen naučit se učivu, ale především je vést k tomu, aby se naučili, jak se mají učit a jak mají řídit své učení.

V závěru publikace autorka čtenářům umožňuje získat stručný přehled o cílech a výsledcích výzkumu.

Pro čtenáře je přínosem, že tabulky z uskutečněného výzkumu jsou uvedeny přímo v textu. Také odkazy na literaturu, které jsou uvedeny na konci jednotlivých kapitol, a přehledy odborné literatury jsou inspirací pro hlubší studium popisovaného problému. Součástí textu jsou přílohy, které obohacují text publikace.

Lze ocenit aktivní přístup profesora PhDr. Ludovíta Višňovského, CSc., a PhDr. Aleny Vališové, CSc., k lektorskému posouzení odborného textu, tabulek a příloh.

Zpracování a vydání odborné publikace „Řízení kurikula“ je pro studenty a pedagogické pracovníky určitě přínosem. Můžeme předpokládat, že text bude využíván jak na pedagogických fakultách, tak v praxi škol a školských zařízeních.

*Břetislav Voženílek*

## **Černíková, V., Makariusová, V., Sedláček, V. Sociální ochrana**

**Praha: Policejní akademie ČR, 1998, 194 s. Učební text, druhé upravené vydání. ISBN 80-85981-97-1**

Současná postmoderně orientovaná společnost je postavena stále aktuálněji před problém ochrany svých členů před všemi druhy sociálně nepřizpůsobivého jednání. Mezi dominující fenomény dnešní doby patří prudký vzestup kriminality

a najednou vyvstává otázka, jakým sociálně přípustným způsobem se s tímto jevem společnost vyrovná.

Trojice autorů pod vedením Dr. Černíkové se dlouhodobě zamýšlela nad řešením tohoto problému a výsledkem těchto úvah (ale i výsledků grantů a vědecko-výzkumných úkolů) je vznik tohoto učebního textu, který dává velmi solidní fundament pro oblast terciární prevence.

Výsledkem komplexních a cílených snah není pouze vznik tohoto učebního textu, ale rovněž koncipování výukového předmětu na Policejní akademii ČR v Praze. Nebylo by na škodu, kdyby autoři zahájili usilovnou koncepční práci na realizaci studijního oboru Sociální ochrana.

Sociální ochrana je zastřešující název pro okruh problémů, zákonitostí a vztahů, které vznikají od momentu konfliktu jedince se zákonem, včetně reakcí společnosti na toto jednání a jejich účincích na pachatele až po jeho reintegraci do společnosti za pomoci institucí státních i nestátních. Pojednání o uvedeném okruhu problémů integruje aspekty právní, sociální, psychologické, pedagogické a preventivní, využitelné jednak pro praxi policie, ale i pro ostatní odborné pracovníky, profesně působící v široké oblasti sociální a kriminální prevence.

Učební text je členěn celkem do třinácti kapitol, které na sebe kontinuálně navazují. Autoři se odborně v jednotlivých kapitolách realizovali a profilovali. Kapitoly 1, 4, 5, 6, 12 a 13 jsou dílem PhDr. V. Černíkové, CSc. Ostatní kapitoly vytvořila PhDr. V. Makariusová. Na šesté kapitole se autorsky podílel PhDr. V. Sedláček.

V úvodní kapitole se vymezují penologie, penitenciární pedagogika, penitenciární psychologie, psychiatrie, sociologie a sociální práce jako základní disciplíny tvořící fundament sociální ochrany.

Historiograficky je pojata následující kapitola, která se zabývá historickým vývojem vězeňství od starověku až po koncepci 20. století. Svým způsobem lze vězeňství pojímat jako specifickou formu ústavní péče.

Analyticky rozebíraná problematika psychologických a pedagogických aspektů trestů a trestání nám přibližuje odměny a tresty jako dilemata hodnotícího procesu trestání.

Vedle zahraničních světových a evropských trendů dominuje čtvrté kapitole koncepcí rozvoje vězeňství v České republice, na kterou navazuje organizační struktura vězeňské služby.

Vězeňská služba patří ze sociologického pohledu do struktury mechanismů sociální kontroly, jejichž kontrolní schopnosti se různými mikro- i makrosociálními vlivy oslabují. Nutnost poznat podrobněji strukturu této instituce je nezbytná.

Rovněž je nutné znát právní souvislosti výkonu vazby a výkonu trestu odnětí svobody. V učebním textu je právě tato problematika rozebírána velmi podrobně.

Samostatnou kapitolu si vynutila problematika výkonu vazby se zaměřením na zátěž, kterou sebou výkon vazby nese. Výchovná funkce trestu odnětí svobody se v poslední době stále více opomíjí. Okrajově se tato otázka řeší v rámci etopedie (někde součást speciální pedagogiky, někde sociální pedagogiky). V rámci resocializace odsouzených se aplikují tzv. resocializační programy, které jsou chá-

pány jako souhrn pracovních, vzdělávacích, terapeutických a zájmových aktivit s diferencovaným přístupem k jejich realizaci.

Psychické a sociální důsledky výkonu trestu odnětí svobody se stávají i v tomto textu základem pro vnímání reality po propuštění z výkonu trestu odnětí svobody.

Velmi zásadní pozornost je věnována i alternativním trestům, které se velmi pozvolna i v realitě naší soudobé společnosti prosazují. Naléhavosti a aktuálnosti tématu odpovídá i rozsáhlé zpracování v rámci jedenácté kapitoly.

Poslední dvě kapitoly dokladují pedagogicko-psychologickou a sociálně pedagogickou erudici autorky. V rámci ochranných opatření analyzuje autorka aplikaci ochranné výchovy a ochranného léčení. Zvláště je nutné vyzdvihnout skutečnost, že precizní zpracování tématu ochranné výchovy je naprosto přehledné a věcně správné (což se právě v tomto tématu často ve velmi prestižních publikacích vyskytuje s nedostatky a nepřesnostmi).

Postpenitenciární péče je v textu vnímána jako specifická sociální práce a autorka jí dává do souvislosti se sociální politikou a sociální prací jako takovou.

Text splňuje po všech stránkách kvality univerzálního učebního materiálu nejen pro studenty Policejní akademie, ale i pro budoucí právníky, sociální pedagogy, speciální pedagogy, kurátory, sociální pracovníky a další pracovníky v oblasti sociální prevence. Lze si jen přát, aby takových precizních textů na trhu přibývalo.

*Pavel Mühlpachr*

# Objednávka

Objednávám(e) Pedagogickou orientaci č. ....,  
objednávám(e) předplatné Pedagogické orientace na r. 2002 a žádám(e)  
o její zaslání (zasílání) v počtu ..... exemplářů na adresu

Datum: ..... Podpis: .....

---

## Pedagogická orientace, Brno 2002, č. 2 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS

### *Redakční rada:*

**Předseda:** Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. (Brno)  
**Ved. redaktorka:** Doc. PhDr. Zdenka Veselá, CSc. (Brno)  
PhDr. Dana Knotová, Ph. D. (Brno)  
PhDr. Jana Kohnová (Praha)  
Doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc. (Ostrava)  
PhDr. Dana Tomanová, CSc. (Olomouc)  
**Adresa redakce:** PhDr. Dana Knotová, Ph. D., Poříčí 31,  
603 00 Brno, tel. 543 12 93 61  
e-mail: knotova@jumbo.muni.cz

### *Administrace*

**a sekretariát:** PaedDr. Marta Rybičková, Veletržní 3, 603 00 Brno  
tel. (zázn.), fax: 543 23 27 22,  
e-mail: rybicka@mendelu.cz

**Internet:** [www.ped.muni.cz/wcpds](http://www.ped.muni.cz/wcpds)

**Vydala:** Česká pedagogická společnost  
v nakladatelství KONVOJ, spol. s r. o., Berkova 22,  
612 00 Brno, e-mail: konvoj@konvoj.cz

ISSN 1211-4669